Einleitung
in die
Erziehungs-
und
Unterrichts-Lehre
für
Volksschullehrer

von
B. G. Denzel,
Rektor des K. Würtemb. Schullehrer-Seminariums zu Eßlingen,
und charakterisirtem Herzogl. Nassauischem Oberschulrathe.

Dritte verbesserte Auflage.

Dritter Theil.

Stuttgart,
in der J. B. Metzler'schen Buchhandlung.
1828.

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

Vorrede.

Zur ersten Auflage.

Der Verfasser fühlt es gar wohl, was er übernimmt, indem er mit der Herausgabe des dritten Theils der Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre den Anfang macht. Ueber Grundsätze kann man sich leicht verständigen; wenn es aber auf die Anwendung und Ausführung ankömmt, dann gehen die Ansichten auseinander, und jeder baut sich sein Gebäude, so wie es ihm zweckmäßig dünkt. Doch die Aufgabe muß gelöst werden, und jeder kann sie nur auf seine Weise lösen.

In der Behandlung ist der Verfasser von seinem früheren Plane einigermaßen abgegangen. Statt die Lehrgegenstände einzeln durch alle Stufen durchzuführen, wurden die Curse nach allen in denselben zu behandelnden Lehrfächern in's Auge gefaßt. Dadurch wird nicht nur mehr Licht und Einheit in das Ganze gebracht, sondern auch der Schullehrer in den Stand gesetzt, sein Geschäft auf jeder Stufe ganz zu übersehen. Aber die Aufgabe mußte um vieles schwie-

riger werden, denn es gilt nun die wechselseitige Beziehung der Lehrgegenstände nicht nur im Allgemeinen, sondern auf jeder Stufe des Elementar-Unterrichts. Der Verfasser gesteht auch unverholen, daß er seinen ganzen Muth aufrufen muß, um sich nicht durch die unüberwindlich scheinenden Schwierigkeiten abschrecken zu lassen, denn — der Stolz der Wissenschaft mag es gerne hören oder nicht — es ist in der That leichter, ein Lehrbuch für die Universität zu schreiben, als eines der angegebenen Art für die Elementarschule.

Wäre der Verfasser nur bei dem Allgemeinen stehen geblieben, und blos kritisirend zu Werk gegangen, so würde ihm sein Geschäft um vieles leichter geworden seyn. Aber damit wäre eben nur sehr wenigen Schullehrern geholfen gewesen, und für die endliche Consolidirung des Unterrichts nichts Wesentliches gewonnen worden. Soll das Werk so nützlich als möglich werden, so muß sich das Lehrbuch dem Handbuche nähern. Aber wo mag nun die Grenze seyn? und wie weit durfte der Verfasser gehen? — Die Klippe war nicht zu vermeiden; wer so nützlich als möglich werden will, darf nicht ängstlich fragen, was die Gesetze der Darstellung gestatten, denn sein Werk soll kein Kunstprodukt seyn. Die Mittelstraße zu treffen

ist überall das Schwerste; und wenn der Verfasser sich hie und da wiederholte, und namentlich in den Andeutungen zur Ausführung mehr gesagt haben sollte, als nöthig schien, so schreibe man das nicht seiner Geschwätzigkeit, sondern seinem Streben zu, die Lehrer vor Mißgriffen zu bewahren. Erst, wenn das Ganze steht, kann die Ueberarbeitung das Ebenmaß der Theile und das richtige Verhältniß derselben zum Ganzen herstellen. Ohnedieß bedürfen die späteren Curse der ausführlichen Anweisung für die Behandlung nicht mehr, indeß sie allerdings hinsichtlich des Stoffes reicher werden. Ob der Verfasser wirklich siegen und vollenden werde, vermag er nicht zu behaupten. Mögen seine nachsichtsvollen Beurtheiler ihm nur vorläufig das Zeugniß geben, daß er eine Arbeit muthig übernommen habe, welche in ihrer Ausbreitung über alle Lehrgegenstände die Kraft Eines Mannes beinahe übersteigt.

Eßlingen, den 1. Mai 1822.

D.

Zur neuen Auflage.

Indem der Verfasser für die günstige Aufnahme, welche diese erste Abtheilung des dritten Theiles gefunden hat, seinen innigsten Dank bezeugt, weiß er für die neue Auflage nichts beizufügen, als die Versicherung, daß es ihm sehr angelegen gewesen sey, die ihm von den verehrten Herrn Rezensenten gegebenen Winke zu benützen, so weit es sich mit seiner eigenen Ueberzeugung vertrug. Die unter der Presse sich befindende zweite Abtheilung wird vielleicht Einiges dazu beitragen, um die Ansicht des Verfassers in ein helleres Licht zu setzen.

Eßlingen, den 24. Junius 1828.

D.

Einleitung
in die
Erziehungs- und Unterrichts-Lehre
für
Volks-Schullehrer.

Dritter Theil.

Spezielle Einleitung in die Unterrichtslehre in Volksschulen.

Erste Abtheilung.

Erste Elementarklasse. Schüler von 6 – 8 Jahren.
Cursus der Anschauung.

Der Unterricht in der ersten Elementarklasse.

Allgemeine Ansichten.

1.

Die erste Elementarklasse.

Ihre Wichtigkeit.

In der ersten Elementarklasse soll das Fundament gelegt werden für den ganzen folgenden Unterricht der Volksschule, und zwar sowohl in formaler als in materialer Rücksicht. Sie ist ganz eigentlich die Stammklasse, so wie der Cursus des in ihr zu ertheilenden Unterrichts der Stammcursus für alle folgenden genannt werden kann.

Die beziehungsweise Wichtigkeit dieser Klasse leuchtet daher von selbst ein, denn was für Früchte kann ein Baum hervorbringen, der schon im Stamme verdorben ist? Es hat auch noch keinen umsichtigen, erfahrenen Schulmann gegeben, der es geläugnet hätte, daß von dem innern Zustande dieser ersten Schule das Gedeihen des ganzen übrigen Schulunterrichts abhängig sey. Alles liegt daran, daß das Kindergemüth gleich anfangs in seiner innersten Tiefe, bei seiner Wurzel gefaßt werde. Geschieht das nicht, so bekömmt nicht nur die keimende

Kraft gleich im ersten Treiben eine falsche Richtung, sondern es erhält auch die Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit gleich anfangs eine so reichliche Nahrung, daß sie in der Folge der gründlichste Unterricht nur selten mehr vertilgen kann, und dem Mechanismus im Denken und Thun Thüre und Thor geöffnet ist. Das Interesse für die Sache, in welchem die befruchtende Kraft für alle Thätigkeit liegt, kann wohl späterhin durch allerlei künstliche Mittel, wenigstens für einzelne Lehrgegenstände, geweckt werden, aber es ist nicht das wahre, ächte, bleibende Interesse für das Ganze des Unterrichts. Dieses hat in dem — in seinem noch unverdorbenen Zustande für Alles, was dem reinen Menschensinne (1. Thl. S. 23. u. 24.) zusagt, empfänglichen Gemüthe selbst seine Wurzel, und muß von Anfang an durch eine verständige Hand gepflegt werden. Dieses Interesse wächst aber nur in und mit der Aufmerksamkeit; beide beleben und stärken sich wechselseitig. Versäumt man es daher, die Kinder gleich auf der untersten Stufe ihrer Geistesentwicklung an ein strenges Aufmerken zu gewöhnen, so kann sich das wahre Interesse an dem Unterricht nie erzeugen, und der große, durch das ganze Lernen fortwirkende Fehler — man höre die erfahrensten Pädagogen! — ist in dem ganzen folgenden Schullauf nicht mehr vollständig gut zu machen.

Man sollte meinen, das liege klar am Tage, und doch werden hier gerade die meisten und folgereichsten Fehler begangen. Man gibt diese Klasse gewöhnlich den Anfängern im Lehramte hin. Die ältern Lehrer halten es für eine Art von Zurücksetzung, wenn man ihnen zumuthen will, an diesen Kleinen zu arbeiten, und doch sind sie es dann selbst, welche über die mangelhafte Grundlage unaufhörlich Klage führen, und wenn sie selbst nicht leisten, was sie leisten sollen, gewöhnlich den

Vorwand gebrauchen, es sey ihnen nicht gehörig vorgearbeitet worden *).

Wer ein haltbares Gebäude des Schulunterrichts aufführen will, dem muß vorerst diese unterste Schule oder Schulklasse, in Bezug auf das, was in ihr geleistet werden soll, in ihrer ganzen Bedeutung und Wichtigkeit erscheinen. Auf sie muß er vorerst Alles setzen, fest und dauernd gründen, und namentlich die Seelen der Kinder sich so zubereiten, daß er auf das freie Wachsthum der Kraft und der Liebe für die Sache des Unterrichts bei zweckmäßiger Fortleitung derselben mit Sicherheit zählen kann.

2.

Der formale Gesichtspunkt.

Es darf nun nach dem Obigen nicht erst gesagt werden, daß bei dieser Klasse, welche für das richtige Auffassen der Dinge, so wie für einen geordneten Unterricht überhaupt erst fähig und tüchtig gemacht werden soll, (weßwegen sie allein den Namen der Vorschule tragen kann,) es sich nicht sowohl um das Beibringen von eigentlichen Kenntnissen handle, als vielmehr eben um die Zubereitung der innern Kraft für jede Thätigkeit, welche der Zweck der Schule erheischt.

*) Die verderblichsten Folgen aus dieser falschen Scham der Lehrer offenbaren sich gerade in der wichtigsten Angelegenheit, der sittlich religiösen Bildung der Kinder. Der Hauptzug der kindlichen Seele zum Höchsten und Unsichtbaren, welcher den Stamm aller Richtungen des reinen Menschensinnes bildet (1. Thl. S. 23.), wird von dem jungen Lehrer im 18ten und 19ten Lebensjahre, dem es in der Regel noch an Tiefe des Gefühls für die Sache der Religion und an Reife der Ansicht fehlt, nicht genug gepflegt, und so zum Schaden der ganzen folgenden Bildung die Anregung des religiösen Sinnes vernachläßigt.

Vorerst gilt es die Aufregung und Festhaltung der Aufmerksamkeit. — Wie geschieht das? — Hier vermag der Zwang nichts. Man kann wohl zwingen zu einer bestimmten That, — und das nicht einmal bei Kindern von diesem Alter, die größtentheils noch nicht können, zu was man sie zwingen will. Zum Denken aber kann man überall nicht zwingen, besonders so lange der Schüler noch nicht einmal weiß, wie er das machen soll. Es bleibt also nichts übrig, als den Schüler da zu fassen, wo er allein zu fassen ist, bei demjenigen nämlich, was schon an und für sich selbst seine Aufmerksamkeit erregt. Der Lehrer muß sich in den ganzen Gedankengang der Kinder hineinstellen, und aus diesem Gedankengange heraus operiren, wenn er sich jetzt schon ihrer Aufmerksamkeit bemächtigen will. Je mehr er sich seinen kindlichen Sinn bewahrt hat, desto leichter ist ihm dieses Geschäft, und desto fröhlicher geht das Werk von Statten.

Das Kind in diesem Alter lebt ganz auf dem Gebiete der Anschauung, und namentlich der äußeren Anschauung; dieses Feld ist ihm von der Natur angewiesen. Unzählig viele Bilder sind bereits vor seinem äusseren und inneren Auge vorüber gegangen, und gehen täglich an demselben vorüber. Im Bemerken ist es schon geübt; aber das Bemerken ist noch kein Aufmerken, denn das Aufmerken ist ein Verweilen der Gedanken auf einem gegebenen Gegenstande und somit ein Herausheben eines bestimmten Gegenstandes aus der ganzen bereits großen Masse dessen, was an der Seele vorüber gegangen war, zu genauer und vollständiger Betrachtung. Mithin wäre die Aufgabe des Lehrers keine andere als die, das Bemerken des Kindes in ein Betrachten zu verwandeln.

Die Frage, wie der Lehrer diese Verwandlung zu bewerkstelligen habe, ist im Allgemeinen nicht schwer zu beantworten. Er muß die Gegenstände in einer dem natürlichen Gedankengange des Kindes angemessenen Reihenfolge einzeln herausheben, die Merkmale eines jeden scharf unterscheiden lassen, und dann das so gewonnene Bild in der möglichsten Klarheit, Bestimmtheit und Abgränzung dem innern Auge dergestalt vorhalten, daß die Vorstellung davon so deutlich und so vollständig als möglich wird. Hier gilt abermal, was oben gesagt worden, je mehr der Lehrer wahrhaft kindlichen Sinnes ist, desto besser wird ihm sein Geschäft gelingen, denn in diesem Falle wird er von selbst die Grenze finden, bis zu welcher er bei seiner Darstellung gehen darf. Er wird die pedantische und unnütze Genauigkeit im Aufsuchen der Merkmale vermeiden, welche die Aufmerksamkeit solcher Kinder niederschlägt, statt sie zu wecken und zu erheben. Er wird seinen Gegenstand gerade in dasjenige Licht stellen, in welchem er seinen Kindern am anziehendsten erscheint. Er wird endlich der keimenden Kraft ihren freien Spielraum gönnen, und die abschweifende mit sanfter, geschickter Hand wieder in diejenige Richtung zurückleiten, welche dem Ziele am sichersten entgegen führt.

3.

Fortsetzung.

Auf dem betretenen Wege wird diejenige Kraft geübt und gestärkt, mit deren Entwicklung die Entwicklung der ganzen Erkenntnißkraft beginnt, und welche in diesem Alter die vorherrschende ist, nämlich die Anschauungskraft. Es kann nicht fehlen, daß, wenn nur diese Uebungen zweckmäßig vorgenommen werden, sich

die Sache von selbst dem Gedächtnisse fest einprägen muß (1. Thl. S. 116—119.) Allein dieses wird nur vollständig mittelst der Sprache geschehen. Das Wort muß stets hinzu kommen, wenn die gewonnene Anschauung im Gedächtniß ihren Halt haben, und die Erinnerungs- und Einbildungskraft zu freier Wiederdarstellung sich der Sache bemeistern soll. Sache und Wort sind (besonders auf dieser Stufe) unzertrennlich, sobald der Gedanke seine völlige Consistenz erhalten soll. Das Wort gibt der einzelnen Vorstellung den Begriffsnamen, und das muß seyn, weil wir sonst die unendliche Menge von einzelnen Vorstellungen, die sich ohne Stillstand in der Seele erzeugen, eben so wenig behalten, als in der Erinnerung willkührlich hervorrufen könnten. Darum muß auch im Unterricht überhaupt, besonders aber auf dieser untersten Stufe desselben, das Betrachten unzertrennlich mit dem Benennen verbunden bleiben. Ja es ist unerläßlich, das Kind vor Allem zum Sprechen zu bringen, sonst erreicht man nicht nur seinen Zweck vollkommener Veranschaulichung nicht, weil ohne richtige Bezeichnung durch die Sprache es auch keine richtige und deutliche Vorstellung gibt, sondern man ist auch im ganzen folgenden Unterricht durch die Spracharmuth des Schülers gehemmt.

Hier spricht wiederum die Erfahrung laut. Man höre die Lehrer, welchen von Zeit zu Zeit Schüler aus andern, schlechtern Schulen zukommen. Sie versichern einstimmig, daß, wenn in dieser untersten Elementarklasse versäumt worden, die Kinder zum fröhlichen, ungezwungenen Aussprechen dessen zu bringen, was sie wissen oder lernen, der Schaden in der Folge durch alle Ermunterungen und Ermahnungen nicht mehr gut gemacht werden könne.

4.

Der materiale Gesichtspunkt.

Die Lehrgegenstände für diese erste Elementarklasse sind bereits im zweiten Theile §. 98. S. 218—222. im Allgemeinen angegeben worden. Es sind deren nur drey: der allgemeine Anschauungs-Unterricht, der Leseunterricht, der Schreibunterricht. Nur noch nöthig möchte es seyn, zu zeigen, daß diese Grenzen des Unterrichts weder zu eng noch zu weit gezogen sind, und daß in demselben die Grundlage für das Folgende gegeben sey. Gerne möchten wir hier blos auf den genannten §. 98. des zweiten Theils zurückweisen. Die Sache muß aber in ihr vollständiges Licht gestellt werden, und bedarf daher einer weitern Entwicklung.

Der Baum hat nur Einen Stamm, aus welchem alle seine übrigen Theile herauswachsen. So werden wir auch nur Einen Unterrichtsgegenstand bedürfen, der die Grundlage für alle übrigen Gegenstände des Wissens und der innern geistigen Thätigkeit enthalten muß. Wir nennen ihn Anschauungslehre, weil wir keinen passendern Ausdruck dafür kennen. Will man ihm den Namen der ersten Sprech- und Denkübungen geben, so ist dagegen nichts einzuwenden, als daß der Name nicht umfassend genug ist, und diese Uebungen nicht nur die ersten Uebungen der Denkkraft, sondern auch Uebungen des sittlichen und religiösen Gefühls seyn sollen. Ihm gesellt sich der Leseunterricht und der Schreibunterricht, zwar in gewisser Hinsicht als erster technischer Unterricht, aber mehr noch als Mittel an, welches zu zweckmäßiger Ertheilung des nachfolgenden Unterrichts gar nicht entbehrt werden kann, und den man dann so frühe als möglich auf die Seite bringen muß.

So wie das Kind in die Schule tritt, hat es schon eine Menge von Vorstellungen aus der umgebenden Welt

erhalten. Es steht auf derselben Stelle wie der erwachsene Mensch seines Wohnorts; dieselbe Welt, welche diesem vorliegt, liegt auch dem Kinde vor; es sieht, hört in der Natur und in dem Getreibe der Menschen, was dieser auch sieht und hört; nur sieht und hört es mit Kindessinnen, und denkt und empfindet darüber nach Kindesweise. Das Meiste ist an seinen Sinnen, ohne einen lebhaften Eindruck zurückzulassen, vorüber gegangen, theils weil es als Kind daran kein Interesse nahm, theils weil der kindliche Geist noch nicht die Fähigkeit hatte, erforschend und betrachtend an solchen Gegenständen zu verweilen. Es hat bemerkt, aber noch nicht betrachtet; dem Gemische von Bildern, welche durch Auge und Ohr in seine Seele kamen, fehlt es an Klarheit, an unterscheidender Abgränzung des Einzelnen, an Ordnung und Zusammenhang, eben deßwegen, weil das Kind noch der Betrachtung unfähig ist. Das Gesehene und Gehörte hat allerdings Empfindungen und Gefühle in ihm hervorgebracht, aber einmal sind diese zufällig in ihm entstanden, und dann ist es sich derselben nicht bewußt geworden. — So empfängt die Schule ihren unmündigen Zögling.

Was soll nun vorerst in der Schule bewirkt werden? Es soll Licht in das Dunkel, Klarheit und Deutlichkeit in die verworrenen Vorstellungen, Ordnung in das Gemische der Bilder kommen; das Bemerken soll sich in ein Betrachten verwandeln.

Die Gefühle und Empfindungen, welche die Bilder des Lebens in dem Kinde erregen, sollen zum Bewußtseyn kommen, und in ihrem nothwendigen Zusammenhange mit der Sache, welche sie erregt hat, erscheinen. Wie verfährt aber der Lehrer, um diesen seinen Zweck zu erreichen?

Man lese zuerst, was hierüber schon im ersten Theile, S. 241—243. (2. Aufl. 2. Thl. S. 215—217.) gesagt ist.

Der elementarische Weg auf dieser ersten Stufe kann kein anderer seyn, als den das Leben selbst vorzeichnet. So wie das Kind zu seinen ersten Vorstellungen gekommen ist, so muß es auch zu ihrer Verdeutlichung gelangen. Jeder andere Weg wäre naturwidrig und eben darum unelementarisch. Der Lehrer selbst soll dem Kinde nicht anders erscheinen, als in der Gestalt eines freundlichen, liebreichen Führers, der das Feld, auf welchem es sich bereits mit der ganzen Liebe seines kindlichen Wesens angesiedelt, und an dessen Blumen und Früchten und Bildern sich lange schon das kindliche Auge ergötzt hat, noch einmal mit ihm durchwandelt, es auf diejenigen Stellen aufmerksam macht, die ihm in seinem flüchtigen Streben entgangen sind, und die höhern Empfindungen in seiner Seele weckt, zu welchen es ohne des Lehrers Leitung noch nicht gelangen konnte, und die seine Freude an der Natur und am Leben erst heiligen und vollkommen machen. Mehr will der Unterricht auf dieser untersten Elementarstufe nicht. Auf der höchsten Stufe, wenn es bald eintreten soll in das thätige Leben, wird es in erweitertem Kreise diesen Weg noch einmal durchwandern, um die Verhältnisse des Menschenlebens und seine Pflichten in demselben näher kennen, und als Christ ausüben zu lernen.

Für die Ordnung, in welcher der Lehrer die Gegenstände der Umgebung und die Thatsachen, welche den Kreis des kindlichen Lebens bilden, vorzuführen hat, gibt es keine strenge Regel; mancherlei besondere Rücksichten mögen darüber entscheiden. Eine nothwendige Stufenfolge findet hier nicht Statt, wenn nur der Lehrer die allgemeine elementarische Regel nicht vergißt, vom Nahen zum Entferntern, von dem in der nächsten

Umgebung Gegebenen, vor Augen Liegenden, zu demjenigen fortzuschreiten, was nur mit Hülfe der Einbildungskraft vorstellbar ist.

5.

Fortsetzung.

Die Nothwendigkeit dieses ersten Elementargegenstandes liegt m Tage. So und nicht anders darf begonnen werden. — Daß auch in demselben die Elemente aller, später besonders zu behandelnden, Lehrfächer liegen, ist eben so erweislich, wie bereits im zweiten Theile S. 219. gezeigt worden. Man sehe auch weiter unten die Winke, welche zur Ausführung dieses Unterrichts gegeben werden. Der Real=Unterricht ist darin auf's natürlichste und vollkommen elementarisch begründet. Werden, wie es durchaus gefordert werden muß, damit auch Erzählungen aus dem Leben verbunden, so hat nicht nur die Geschichte ihr Fundament, sondern auch das Gemüth der Kinder seine angemessene Nahrung. Der Sprachunterricht ist vorbereitet schon durch die Form, in welcher dieser Unterricht ertheilt wird; der Stoff, welchen derselbe enthält, wird zu regelmäßigen Sprechübungen benützt. Das Kind gelangt auf diese Weise nicht nur zu einem bedeutenden Wortvorrath, sondern auch zur Fertigkeit im mündlichen Ausdruck des Gedachten. Die Namen, mit welchen die Gegenstände bezeichnet werden, und auf welche der Lehrer im Unterricht den Hauptnachdruck legt, sind die Haupt= oder Nennwörter, mit deren Feststellung jeder Sprachunterricht beginnt. Sie bezeichnen aber auch die Vorstellungen, welche in dem Collektivnamen bereits zu Begriffen erhoben werden, und damit ist dann auch die Denklehre elementarisch begründet. Indem nun aber auch der Lese= und Schreibunterricht hinzukommt, erhält der Sprachunterricht sein

vollständiges Fundament. — Die Gegenstände werden nach Menge, Form und Farbe beschrieben, so kommt das Kind nicht nur zum Zählen und zu den Zahlennamen in aufsteigender Reihe, womit jeder methodische Zahlunterricht beginnen muß, sondern es erhält auch eine Fertigkeit im Auffassen der Formen an den Gegenständen selbst, wie die elementarische Anschauung es fordert. Die Schreiblehre tritt hinzu, um die erwachende Kunstkraft im Zeichnen und Darstellen der Grundformen zu üben.

6.

Der religiöse Gesichtspunkt.

Wenn die Religion im Mittelpunkte des ganzen Schulunterrichts stehen muß, und alle Strahlen desselben in sich vereinigen soll, (vgl. 1. Thl. S. 234—35. u. 273—74. Volksschule rc. S. 109.) so muß sie schon auf der untersten Elementarstufe ihr Recht und ihre Macht behaupten. Sie ist es, welche allein die überaus wichtige Aufgabe lösen kann, Verstand und Gefühl des Kindes im Einklang zu erhalten, und den höhern Geist zu wecken, welcher alles Sichtbare, so wie alle Verhältnisse des Lebens erst in ihrem wahren Lichte und in ihrer Beziehung zur Bildung des sittlich religiösen Menschen betrachten lehrt. Wie sollte ein gewissenhafter Lehrer es übersehen können, wie viel daran liege, die Kinder schon im ersten Unterricht an diese höhere Ansicht der Dinge und des Lebens zu gewöhnen?

Hier, ja hier*), auf dieser untersten Schulstufe ist es, wo wir die Religion begründen müssen in dem

*) Ueberhaupt ist es eine sehr irrige, ja höchst verderbliche Meinung, daß von der Religion noch nichts in diese unterste Elementarklasse gehöre, weil die Religion kein Gegenstand der sinnlichen Anschauung sey? Wie? ist das Innerste, Tiefste des menschlichen Herzens nicht auch das Erste, was als die Wurzel von Allem angeregt werden muß? Weiß

Herzen, so wie in der Ansicht des Kindes von demjenigen, was seiner Betrachtung im Aeussern vorliegt. Hier schon soll es angeleitet werden, dasjenige, was es sieht und hört und mit seinem Verstande auffaßt, mit den entsprechenden Gefühlen in Beziehung zu setzen, und sich damit bewußt zu werden, wie es in Rücksicht auf das, was ihm vorkommt, handeln müsse. Geschieht das nicht gleich im ersten Unterricht, so wird jene Verweltlichung (wenn ich so sagen darf) des menschlichen Denkens und Handelns, jene Kälte vorbereitet, nach welcher man glaubt, alles in der Welt und im Leben sey blos für den Verstand da, nicht um das Herz zu bessern, zu veredeln, zu erheben.

Der Anschauungs-Unterricht, so wie er in dem Folgenden gegeben wird, sucht nun diese Aufgabe dadurch zu lösen, daß er nicht bei dem bloßen Betrachtenlassen der Gegenstände stehen bleibt, sondern das Kind sogleich nachdem der Gegenstand betrachtet ist, in sein Inneres hineinführt, und die Gefühle hervor ruft, die jener nach seiner natürlichen Beziehung zu den höhern Bedürfnissen des Menschen nothwendig erzeugt. Ist sich das Kind seines Gefühls bewußt, so muß es sich auch der Pflichten bewußt werden, die in diesem Gefühle ihre innere Grundlage haben.

---

denn der Gärtner nicht, daß er vorerst die Wurzel pflegen müsse, wenn er einen starken Stamm, einen guten Baum und gesunde Früchte haben will? und sollten denn wirklich Kinder von diesem Alter keiner andern, als sinnlicher Anschauungen, fähig seyn? Oder ist es denn eine sinnliche Anschauung, wenn das Kind sich seiner Liebe zu den Aeltern, seines Vertrauens, seiner Dankbarkeit gegen dieselben bewußt wird? wenn es der Mutter um den Hals fällt und sagt: Mutter, du bist mir lieb!? Oder bleibt es denn überhaupt stehen bei der sinnlichen Anschauung? erweitert es dieselbe nicht von selbst bei jeder Gelegenheit über den Kreis des Sichtbaren hinaus in das Reich des Uebersinnlichen?

Um nur ein Beispiel anzuführen. Der Lehrer kommt in der Beschreibung der Stadt oder des Dorfes auf die Häuser, aus denen das Dorf oder die Stadt besteht. Wer wohnt in diesen Häusern? reiche — arme, gesunde — kranke, junge — alte Personen. Wäre es nicht ein großer elementarischer Fehler, das nur so trocken angeben und aufzählen, und die schönste Gelegenheit vorübergehen zu lassen, die Gefühle der Theilnahme, des Mitleidens, der Ehrfurcht u. s. w. zu wecken? Ist es daher nicht von großer Wichtigkeit, das Bild des Gebrechlichen, des Kranken, des Armen recht lebendig vor die Seele des betrachtenden Kindes zu stellen, damit es, wenn ihm solche Erscheinungen im Leben begegnen, nicht unempfindlich vorüber gehe? Und wie leicht und natürlich lassen sich dann die Pflichten entwickeln, die der Mensch gegen solche Personen hat!

Eine andere Religionslehre kann es für dieses Alter nicht geben, aber sie ist auch die natürlichste, die kindslichste, diejenige, welche allein zu dem Ziele führt, die Religion nicht nur blos zu einer Sache des Verstandes, sondern des Gefühls und der Ausübung zu machen.

Aber hiezu reicht freilich die bloße Unterredung und das ewige Fragen und Wiederfragen nicht hin. Die Erzählung muß Thatsachen geben, und die handelnden Personen lebendig der Phantasie der Kinder vorführen. So erst bekommt die Sache Wärme, und gewinnt das volle Interesse der Kinder. Kurz ausgesprochene Sätze müssen den gewonnenen Eindruck in der Seele befestigen, und der Reim (im Liederverse) muß hinzukommen, damit auch diese trockenen Sätze ihren Reiz haben mögen *).

*) Der Verfasser weiß in der That nichts weiter hinzuzusetzen, um seine Ansicht von der Nothwendigkeit der Verbindung des ersten religiösen Erweckungsunterrichts mit dem Anschauungs-

Nun erst, nachdem sich das Kind im Leben umgesehen hat, und sein religiöses Gefühl in demjenigen, was es zunächst berührt, geweckt worden, — nun erst, und nicht früher, kann der Religions-Unterricht mit wahrem Nutzen ein eigentlich biblischer werden. Mögen einzelne der biblischen Geschichten noch so kindlich seyn, und daher immerhin schon jetzt den Kindern erzählt werden, so erfordern doch die meisten derselben religiöse Vorbegriffe, um das Gemüth so anzusprechen, wie es der Lehrer wünschen muß. Das Kind muß vorher auf eine

---

unterricht zu rechtfertigen. Man bedenke doch, daß es 6 — 8jährige Kinder sind, denen dieser Unterricht gilt, und daß der Religionsunterricht für diese unterste Elementarklasse bei weitem in den meisten Schulen bisher ganz gefehlt hat. Sollte es etwa gerathener seyn, denselben entweder ganz bei Seite zu setzen, oder ohne alle vorhergegangene Bereitung des kindlichen Gemüths sogleich mit biblischen Erzählungen und mit dem Vorsagen biblischer Sprüche beginnen zu lassen? Die Bereitung des kindlichen Gemüths kann aber in nichts anderem bestehen, als in der Erweckung des Bedürfnisses der Religion. Was will man denn auch anders mit den tausenden von zweckmäßigen und unzweckmäßigen moralischen Erzählungen für Kinder, welche man in allen Fibeln findet? was anders, als aus einem fingirten kindlichen Leben und seinen Verirrungen gewisse sittliche Wahrheiten entwickeln, die das Kind zur Richtschnur seines eigenen Verhaltens heraus finden soll? Sollte es nicht viel zweckmäßiger seyn, solche Erzählungen an die Betrachtung des Lebens und seiner Verhältnisse selbst anzureihen, und dem Kinde zu zeigen, wie Religion und Sittlichkeit die nothwendige Bedingung des menschlichen Lebens sey? Man vergl. Graser, die Elementarschule für's Leben in der Steigerung, 2. Thl. S. 9. u. 10. Der Verfasser muß daher erklären, daß ihm der religiöse Gesichtspunkt in diesem Anschauungsunterricht ein durchaus wesentlicher ist, und daß er mit ihm seine ganze Idee aufgeben müßte. Findet man jedoch diesen ersten Religionsunterricht nicht hinreichend, so steht nichts im Wege, in besondern Stunden zu ergänzen, was man in dieser Hinsicht für nothwendig hält.

religiöse Weise in seinem eigenen kindlichen Leben einheimisch seyn, ehe es zum wahren Nutzen und Frommen auf ein fremdes religiös-geschichtliches Feld übergehen kann, sey dieses auch an sich noch so lieblich und herrlich. Darum gehört dann dieser biblisch-historische Unterricht erst in den folgenden Cursus.

7.

Der gymnastische und technische Gesichtspunkt.

Die körperlich-gymnastischen Uebungen, in so fern von solchen in der Volksschule überhaupt, namentlich aber in der untersten Elementarschule, die Rede seyn kann *), beschränken sich auf Uebungen des Auges und des Ohrs zum richtigen und fertigen Auffassen; auf die Uebungen der Sprachkraft, des Arms und der Hand zum richtigen und fertigen Darstellen. Uebungen der musikalischen Tonkraft, selbst wenn sie sich nur als Vorübungen zum Singen ankündigen sollten, möchten wir aus dieser ersten Schule ganz verbannt wissen, denn es ist in der That nicht zuträglich, die Brust schon in

*) Die Gymnastik des ganzen Körpers, in so fern dadurch Kräftigung, Gelenkigkeit und Gewandtheit desselben bezweckt wird, somit also die ganze Turnkunst (s. 1. Thl. §. 99.) kann nach der Anlage, welche unsere Volksschulen haben, und einzig haben können, unsers Bedünkens keinen Platz finden. Nur indirekt können die Schulen für die obigen Zwecke wirken. Wollte eine hochsinnige Regierung zur Vervollständigung des Volks-Erziehungswesens etwas Ersprießliches dafür thun, so wäre sehr zu rathen, die betreffenden Einrichtungen nie und unter keinen Umständen mit den übrigen Unterrichts-Einrichtungen zu vermengen, sondern diesen Unterricht als einen besondern Theil der Schulerziehung durch Auswählung eigener Tage und Stunden abzuscheiden. Wo aber keine Einrichtungen der Art getroffen sind, da möchte es hinreichend seyn, wenn der an dem Schulgebäude angebrachte einfache Apparat (s. 2. Thl. S. 70.) von den Kindern spielend zu dem genannten Zwecke benützt wird.

diesem Alter auf diese Art anzustrengen *). Bloße tändelnde Versuche aber führen zu nichts, und können für den nachfolgenden Singunterricht keinen erheblichen Werth haben. Dagegen sind vorläufige rhythmische Uebungen schon jetzt an ihrer Stelle.

In der genauen Betrachtung und im genauen Auffassen der Merkmale der äusseren Gegenstände wird Auge und Ohr geübt; die Sprachkraft — im Leseunterricht und im richtigen Aus- und Nachsprechen. Werden die letztern Uebungen taktmäßig vorgenommen, so wird auch das rhythmische Gefühl auf die einfachste Weise angeregt. Will man aber diese Uebungen als Vorübungen für den Gesangunterricht noch weiter ausdehnen, so findet sich dazu da und dort gute Gelegenheit. Zu Uebungen des Arms und der Hand, so wie zu den ersten Uebungen im Darstellen durch Schrift, dient der Schreibunterricht, besonders in seinen Vorübungen, welche zugleich die erste Grundlage für den Zeichnungsunterricht abgeben. **)

Allgemeine Vorschriften und Regeln für den Unterricht in der untersten Elementarklasse.

8.

Der Lehrton in der ersten Elementarklasse.

Wenn ein Lehrer mit glücklichem Erfolg in seiner Schule arbeiten will, so muß er vor Allem den Standpunkt richtig fassen, von welchem aus er seine Schüler

---

*) Die Bildung der Sprachkraft muß der Bildung der musikalischen Tonkraft nothwendig vorangehen.

**) Der elementarische Zeichnungsunterricht sollte eigentlich dem Schreibunterricht vorangehen, in so fern der letzte es mit gegebenen, willkührlich angenommenen Formen zu thun hat,

zu betrachten und zu behandeln hat. Die Kinder, welche diese erste Schule aufnimmt, gehörten bisher ausschließend dem Familienleben an. Größtentheils hatten sie keinen andern Unterricht, als einen spielenden, empfangen. — Mit dem Eintritt in die Schule beginnt eine ganz veränderte neue Epoche ihres Lebens *). Sie, die bis daher ausschließlich nur ihre Aeltern zu Leitern hatten, sollen sich nun an eine fremde Leitung, an einen fremden Lehrer gewöhnen; sie treten aus dem Spiel des Lebens in den Ernst der Schule über, sollen sich in eine bestimmte festgestellte Ordnung fügen, und nun erst im eigentlichen Sinne *lernen*. Nur ein unvernünftiger, inhumaner Lehrer kann fordern, der Anblick der Schule soll, wie durch einen Zauberschlag, alles ändern und die Kinder zu andern Menschen machen. Ja, welcher Lehrer, den ein reines Gefühl für Kindesunschuld und Kindesfrieden belebt, greift nicht mit Schüchternheit in die süße Gewohnheit des kindlichen Seyns und Lebens **), in der Furcht, er möchte mit einer zu rauhen Hand die holden Blumen, die nur einmal blühen, und bald genug entblättert werden, zerstören helfen? Zum Spielen wird das Kind freilich nicht in die Schule geschickt, und der Grundsatz, welcher einmal in der pädagogischen Welt ge-

welche sich auf die natürlichen Grundformen gründen. Allein so lange die Kinder nicht schreiben und das Geschriebene an der Tafel lesen können, ist die Methode des Schulunterrichts überall gehemmt.

*) In hohem Grade beherzigenswerth ist, was *Graser* (*Elementarschule für's Leben*. Baireuth 1818., 2te Aufl., S. 272 — 275.) über das Leben der Kinder sagt, ehe sie in die Schule treten.

**) Welcher Pädagog dürfte die herrlichen Kapitel in *Jean Paul Richters Levana* über die Freudigkeit und die Spiele der Kinder, im ersten Bändchen S. 165 — 198. ungelesen lassen?

herrscht hat, man müsse den Kindern alles spielend beibringen, — ist ein unpädagogischer, grundverderblicher Grundsatz, aber in der That nur darum, weil man auf diese Weise die Feder der kindlichen Kraft gleich in ihrem ersten Wirken durch Abspannung schwächt. Indessen läßt der Grundsatz eine bessere Deutung zu, denn auch im Spiele kann der Ernst und die Anstrengung walten, und auf den Erzieher kommt es an, was er zum Spiele machen, welches Ziel er ihm geben, und wie er das Spiel leiten will.

Die Liebe, die in die kindlichen Empfindungen eingehende Liebe ist es, durch welche allein der Lehrer seine Aufgabe, namentlich in dieser untersten Elementarklasse, lösen kann. An die Stelle der Aeltern muß er treten, und die Liebe der Kinder auf sich überleiten. Nicht kindisch spielen soll er mit ihnen, aber kindlich mit ihnen umgehen, sie kindlich führen und kindlich zurecht weisen. Den hohen Ernst seiner Sache muß er in das Gewand der Liebe kleiden, durch Freundlichkeit in Blick und Rede, durch Herzlichkeit im Ausdruck, durch zartes Anschmiegen an ihr kindliches Denken, Fühlen und Wollen muß er sich ihre Gegenliebe vor Allem erwerben, und sie so an die Schule und an ihr neues Verhältniß fesseln. Dabei muß er männlich genug seyn, sich sein Ziel nicht verrücken zu lassen; er wird, ohne zu tändeln, seinen Faden Schritt für Schritt festhalten, und, wenn auch die noch ungeübte Aufmerksamkeit bald da bald dort abschweifte, sie mit gewandter Hand wieder in den Weg, den er sich vorgezeichnet hat, herein lenken. So wird, so muß ihm seine Arbeit gelingen.

Noch einmal — man kann es nicht stark genug sagen — einen andern angemessenern Lehrton, namentlich für diese Elementarklasse, gibt es nicht, als den Ton der Liebe, der Freundlichkeit, der Herzlichkeit.

Mag dieser Ton in den folgenden Klassen immer ernster, kräftiger, entschiedener werden, mag die Behandlung der Kinder (der Knaben namentlich) auf den obern Stufen sogar einer gewissen militärischen Abgemessenheit und Strenge nahe kommen, — hier auf dieser untersten Stufe ist auf keine andere, als auf eine liebreiche, freundliche, sanft anschmiegende Weise etwas zu gewinnen. Mit dieser Freundlichkeit muß sich eine rege Lebhaftigkeit vereinigen, die nicht nur die von Zeit zu Zeit sinkende oder abschweifende Aufmerksamkeit wieder weckt und zurückführt, sondern sich überhaupt der kindlichen Lebhaftigkeit bemeistert, damit diese nicht zum Schaden eines geordneten Unterrichts die Oberhand gewinne.

9.

Die Lehrform in der ersten Elementarklasse.

Was die in dieser untersten Elementarklasse anzuwendenden Lehrformen betrifft, so ergeben sie sich von selbst theils aus dem Alter der Kinder, theils aus der Natur der vorkommenden Lehrfächer.

Der Lehrer halte nur, so wie überall im Elementarunterricht, so besonders hier die drei Akte (s. 1. Thl. §. 186.) fest, welche die Behandlung methodisch durchlaufen muß, — das Finden, das Ueben und Einprägen, das Anwenden. Sie sind für die Methode leitend, und leicht wird er selbst finden, welche der Lehrformen für den einen oder den andern Akt die zweckmäßigste sey. Auf der untersten Stufe ist überall das Finden (Anschauen, Auffassen) der Hauptakt (vergl. 1. Thl. S. 298.). Das Ueben muß aber sogleich folgen, vornämlich um die Sache im Gedächtnisse zu fixiren; es erscheint auch hier schon nicht nur als gebundenes, sondern auch als freies Ueben. Von dem eigentlichen Anwenden kann wohl hier kaum die

Rede seyn, da die Aufmerksamkeit dieser Kinder noch nicht auf Mehrerem zumal sich erhalten kann.

In der Anschauungslehre ist die Haupt-Lehrform: das einfache Gespräch. Der Lehrer fragt, und läßt so die Kinder finden, was sie selbst zu finden vermögen; das übrige muß er geben, vorzeigen, vorsprechen, kurz auf irgend eine Art zur Anschauung bringen. Nur ist hiebei unerläßlich, daß sich das Kind vollständig darüber ausspreche. Zur Uebung dient das taktmäßige Nachsprechen, theils im Chore, theils einzeln. Für die freie Uebung, aus der ersehen werden muß, ob die Schüler die Sache nun richtig inne haben, dient abermal nur das Abfragen. Die akroamatische Lehrform wird nur bei der Erzählung angewendet, hierauf wird nacherzählt, und das Resultat der Erzählung abgefragt.

Bei dem Leseunterricht werden die Laute entweder an gegebenen Wörtern oder nach Angabe der Mundstellungen gesucht und gefunden, wobei demnach die heuristische Lehrform in Anwendung kommt. Die Uebung geschieht an den Lesetafeln und an der Handfibel, und hier wird theils einzeln, theils im Chore gesprochen.

Im Schreibunterricht wird vorgezeichnet und nachgezeichnet. Zur gemeinschaftlichen Uebung gebraucht der Lehrer die nöthigen Kunstgriffe.

Bei dem später folgenden Zahlunterricht ist es, wie bei dem Leseunterricht; das Finden geschieht durch Frage und Antwort an beweglichen Anschauungsmitteln, das Ueben in gebundener Reihenfolge an stehenden Anschauungsmitteln größtentheils im taktmäßigen Zusammensprechen. Die Aufgaben der freien Uebung, als der Probe, ob die Kinder das Geübte zu freiem Gebrauche inne haben, werden theils im Kopfe theils an den Anschauungsmitteln von den Schülern gelöst.

So viel im Allgemeinen. Das Nähere enthalten die Winke und Andeutungen, welche der Darstellung des Lehrganges der einzelnen Lehrfächer beigefügt sind.

10.

Die beiden Abtheilungen im Unterricht.

Diese Klasse ist als aus zwei Abtheilungen bestehend angenommen. Die erste Abtheilung begreift die sechsjährigen neuaufgenommenen Kinder; die zweite begreift diejenigen, welche bereits ein volles Jahr zur Schule gegangen, in der Regel sieben Jahre alt sind, und bereits lesen können. Für die erste ist dieser Cursus Hauptcursus, für die zweite — Nebencursus. (Vergl. 2. Thl. S. 215. u. 216.)

Die Lehrfächer in beiden Abtheilungen correspondiren sich folgendermaßen:

Erste Abtheilung.	Zweite Abtheilung.
Anschauungslehre; einfach.	Anschauungslehre; wiederholend und ausführend.
Erster Leseunterricht.	Leseübung.
Erster Schreibunterricht.	Schreibeübung.
Zahlunterricht im 1ten halben Jahr: 0. im 2ten halben Jahr: Zählen.	Zahlunterricht Fortsetzung.

Den Anschauungsunterricht haben beide Abtheilungen gemeinschaftlich. Welche Aufgaben in Rücksicht auf die erste oder zweite Abtheilung passen, wird der Lehrer beurtheilen.

Der erste Leseunterricht bei der ersten Abtheilung kann nicht wohl in die Stunden verlegt werden, in welchen die zweite Abtheilung Leseübung hat*). Man muß

*) Durch Einführung der Lankaster'schen Lesekreise (s. Anhang) wäre die Aufgabe zu lösen. Nur könnte eben der Lehrer, der mit den Kleinen hinreichend beschäftigt ist, den Unterlehrern nicht gehörig nachsehen.

also entweder, was das beste ist, den Leseunterricht der ersten Abtheilung in besondern Stunden ertheilen, oder die Schreibeübungen der zweiten Abtheilung in die Zeit verlegen, in der man den Leseunterricht bei der ersten Abtheilung ertheilt.

Der Schreibunterricht der untersten Abtheilung kann wenigstens für den Anfang die persönliche Mitwirkung des Lehrers nicht entbehren, folglich in dieser Zeit kein sogenanntes stilles Pensum werden. Erst späterhin, wenn die Vorübungen absolvirt sind, kann man die Kinder allein arbeiten lassen. Erhält der erste Leseunterricht ausserordentliche Stunden, dann hat die Eintheilung keine Schwierigkeit. Ist dieses nicht, so fehlt ein stilles Pensum für den Anfang, und der Lehrer muß sich helfen, so gut er kann.

Für den Zahlunterricht bei der zweiten Abtheilung ist in Absicht auf Zeit gesorgt, da die sieben- bis achtjährigen Kinder wöchentlich vier Stunden mehr haben (s. die Tabelle bei dem 2ten Thl.) als die jüngsten. Sollte der Rechnungsunterricht bei der ersten Abtheilung schon mit dem Anfang des zweiten halben Jahres beginnen, so vermehrt man auch ihre Lektionen um eine Stunde. Wie dann die Rechnungslektionen bei beiden Abtheilungen in der gleichen Zeit gegeben werden können, darüber wird bei der Ausführung die Rede seyn.

In dem zweiten Theile (s. die Tabellen) sind der ersten Abtheilung wöchentlich nur zwölf Stunden und der zweiten deren sechzehn angewiesen. Sollte man diese Zeit nach Maßgabe der Lokal-Schulverhältnisse allzukarg zugeschnitten finden, so mag ohne Anstand eine Stunde zugegeben werden. Nur muß man sehr warnen, die jüngsten Kinder nicht zu anhaltend anzustrengen, und darum dürften der ersten Abtheilung unter keinen Umständen mehr als drei, und der zweiten mehr als vier zuzuscheiden seyn.

Zum Schlusse ist hier nur noch zu wiederholen, (wie auch schon im zweiten Theile der Lektionsplan angibt) daß es in dieser Klasse sehr zu rathen sey, die Lektionen nur nach halben Stunden einzutheilen, weil sich die Aufmerksamkeit der jüngsten Kinder nicht ohne Zwang eine volle Stunde lang auf Einen Gegenstand fesseln läßt. Bei einzelnen Lehrfächern mag man eine Ausnahme machen.

I.

Der Anschauungs-Unterricht.

M a t e r i a l i e n.

Der Anschauungs-Unterricht, so wie er in dem Folgenden nach der Reihenfolge seiner Uebungen dargelegt ist, hat seine bereits bekannte und bearbeitete Seite. Die Schriften über die sogenannten unmittelbaren Denk- und Verstandes-Uebungen enthalten nicht nur vielen Stoff für denselben, sondern geben auch zum Theil sehr specielle Anleitung, wie der Lehrer bei der Behandlung desselben verfahren müsse. So brauchbar aber auch der in denselben enthaltene Stoff im Einzelnen und für die Ausführung einzelner Parthien dieses Unterrichts seyn mag, so ist es doch nöthig, den hier zum Grunde gelegten Entwurf, sowohl seinem Gange als seinem Zwecke nach, jenen Bearbeitungen gegenüber, genau in's Auge zu fassen, damit, wenn man auch diese Schriften, von denen die vorzüglichsten weiter unten angegeben sind, als Hülfsbücher gebraucht, dieses nicht auf eine zweckwidrige Weise geschehen möge.

Bei den sogenannten unmittelbaren Denkübungen setzt man sich, wie das schon in dem Namen liegt,

ausschließlich einen formalen Zweck. Man will zum richtigen Denken Anleitung geben, und namentlich auf dieser untersten Stufe das Denkvermögen in dem Element seiner Thätigkeit, in der Anschauung erfassen. Dieses hat die natürliche Folge, daß man sich um den Zusammenhang der Materie eben nicht sonderlich kümmert, vielmehr aus dem ganzen Vorrathe von Materialien nur dasjenige aufgreift, was man für seinen formalen Zweck tauglich findet. Sey es, daß man auch in dieser Hinsicht ganz elementarisch verfährt, und streng im Kreise des Kindlichen bleibt, so ist doch an keine Ordnung hinsichtlich des Stoffes zu denken, und das Feld desselben wird von dem Kinde nicht, wie es vor allen Dingen seyn sollte, gehörig durchmessen. Mit einem Worte, man beginnt sogleich in und mit dem Formalismus ausschließend, in der Ueberzeugung, daß es vorerst nur darum zu thun sey, daß das Kind aufmerken und betrachten, und die ersten Urtheile bilden lerne. — Der religiöse Gesichtspunkt, so wie er in diesem Versuche in unmittelbarer Verbindung mit dem formalen und materialen erscheint, ist in keinem der erschienenen Elementar-Lehrbücher für die ersten Anschauungen, soviel dem Verfasser bekannt ist, festgehalten, vielmehr wird der Unterricht in der Religion, wenn man es je für nöthig findet, auf dieser untersten Stufe einen solchen zu ertheilen, besondern Lectionen zugewiesen.

In der nachfolgenden Ausführung des Anschauungs-Unterrichts, — wir behalten die rein-formal klingende Benennung blos bei, weil wir keine passendere kennen, — soll der Formalismus, welcher in den beiden folgenden Cursen vorherrschend ist, blos begründet werden, keineswegs aber hier schon über den Realismus, der hier ebenfalls seine elementarische Grundlage erhalten soll, vorherrschend seyn. Nur in dieser Vereinigung des

formalen, materialen und religiösen Gesichtspunkts erweist sich dieser Unterricht als Stamm-Unterricht alles Folgenden. Ja, für die ganze Anlage des Lehrganges kann nur der materiale Gesichtspunkt vorzugsweise der leitende seyn, denn jede Materie, wenn sie nur aus dem Kreise des Elementarischen genommen ist, kann formal, das heißt, zu Erweckung, Stärkung und Bildung der geistigen Kraft des Kindes benützt und methodisch behandelt werden; umgekehrt aber wird aller Zusammenhang der Materie zerstört, wenn man dem Formalismus die Macht einräumt, die Folge der Materien und ihrer Theile ausschließend für seine Zwecke zu wählen und zu bestimmen.

Es gilt hier vorerst blos, wie schon oben gesagt worden, ein Feld, das der Schüler ohne Wahl und Selbstbestimmung, gleichsam spielend, bereits durchlaufen hat, mit ihm noch einmal und zwar nach einer natürlichen Ordnung der vorzuführenden Gegenstände und unter Festhaltung seiner Aufmerksamkeit auf jeder nur einigermaßen bedeutenden Stelle, zu durchlaufen. Nur erst, wenn man sich auf diese Art vorgearbeitet hat, kann man, ohne die Ansichten der Kinder gleich anfangs zu verwirren, aus der genommenen Masse von deutlichen Vorstellungen eine nach der andern, wie man sie braucht, herausnehmen, sie in die gehörige logische Ordnung stellen, die ähnlichen verbinden, und die unähnlichen trennen.

In dieser Behandlung des ersten Anschauungs-Unterrichts ist aber der formale Gesichtspunkt keineswegs zurückgestellt, was schon aus der wirklichen Ausführung zur Genüge erhellt, denn die Methode will ja mit allen Mitteln, welche ihr auf dieser Stufe zu Gebote stehen, ein klares, richtiges Anschauen und ein deutliches Vorstellen vor allem bewirken. Dadurch wirkt sie dann vornämlich auf die Bildung des Anschauungsvermögens hin.

Damit es aber ja an einem formalen Gegenstande nicht fehlen möge, welcher die keimende und wachsende Denkkraft der Kinder in stetig fortschreitenden Uebungen fortleitet, so zieht die Methode schon im zweiten halben Jahr die Zahlenlehre in den Kreis der Lehrgegenstände, eine Lehre, welche die unmittelbarsten und wirksamsten aller Denkübungen für diese und die nächstfolgende Elementarstufe enthält.

Hält der Lehrer diese Ansicht fest, so wird er dann die Winke und theilweise Anleitungen, welche er in manchen Schriften zerstreut findet, nicht verschmähen; er wird sich ein eigenes Heft anlegen, in welches er einträgt, was ihm zur Ausführung seines Gegenstandes seine Lectüre darbietet. Der Unterricht streift natürlich in das Feld der Geographie, der Naturgeschichte, der Gewerbskunde u. s. w. hinüber, zugleich fordert er, daß der Lehrer mit dem Oertlichen und den Ortsverhältnissen, so wie mit den Naturumgebungen vertraut sey, um seiner Beschreibung Genauigkeit, lokales und individuelles Interesse zu geben. Indessen darf er durchaus nicht tief eindringen; er soll blos beschreiben, die Sache für die äusseren Sinne und für den innern Sinn in ein helles Licht stellen, und das nächste Resultat daraus abziehen; keineswegs aber z. B. Naturerscheinungen nach ihrer Entstehung und nach abstrakten Gründen erklären wollen. Das Letztere liegt ganz ausserhalb des Gebietes eines Anschauungs-Unterrichts, besonders bei Kindern von diesem Alter.

Der Unterricht soll in Einem Jahre vollendet werden; dazu möchte des Stoffes zu viel gegeben seyn. Allein es ist nicht gemeint, daß alles durchgemacht werden müsse. Es ist hier um kein Erschöpfen zu thun, sondern um das stetige Durcharbeiten der wesentlichsten Materien. So kann Uebung 9 — 12 ganz wegbleiben, und

in den übrigen Einzelnes kurz behandelt werden. Die Unterredung mit ihnen muß leicht, fließend, kindlich seyn.

Anleitung zur Behandlung im Allgemeinen findet man in

Wilmsen, die Unterrichtskunst. 2. Aufl.
— — der Lehrer in der Elementarschule. Leipz. 1820.
Zerrenner, Methodenbuch. 3. Aufl.
— — der Schulfreund.
Natorp, Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. 3. Band.

Ausgeführtere und geordnete Materialien enthalten:

Wilmsen, die ersten Verstandes- und Gedächtniß-Uebungen. 2. Aufl. Berlin, 1818.
Nissen, Hermannsen und Steffensen, Handbuch für unmittelbare Denkübungen. Duisburg und Essen, 1819.
Möller, Materialien zu unmittelbaren Verstandesübungen. 3 Bände. 1797. 1799. 1801.
Pestalozzi, Buch der Mütter. Zürch und Bern, 1803. (in Hinsicht auf den Abschnitt von dem menschlichen Körper.)
Krause, Versuch planmäßiger unmittelbarer Denkübungen für Elementarschulen. Halle, 1813 — 16. (Hieher gehört blos der erste Cursus, welcher im 1ten Bändchen enthalten ist.)
Hahn, erstes Buch für Mütter, die auf den Verstand ihrer Kinder von der frühesten Zeit an wirken wollen. 2 Theile. Berlin, 1809.
Graßmann, Anleitung zu Denk- und Sprechübungen. Berlin, 1825.
Kloker, die deutsche Lehrstunde, oder Denk-, Sprech- und Rechtschreiblehre, in einer lückenlosen Stufenfolge. Stuttgart, 1816.

Noch einmal aber muß erklärt werden, daß bei dem veränderten Gange, welchen der folgende Anschauungs-Unterricht vorzeichnet, diese ihrer Anlage und Bestimmung nach mehr oder minder gehaltvolle Schriften den sich vorbereitenden Lehrer nur unterstützen, aber nicht leiten können. Man vergleiche auch meine Schrift: die Volksschule, ein methodologischer Lehrkursus. Eßlingen und Stuttgart, 1817. S. 119 — 127.

Für die sittlichen und religiösen Beziehungen dieses Unterrichts muß sich der Lehrer schlechterdings eine eigene Sammlung von Erzählungen aus dem Kinderleben, von kleinen passenden Liederversen und (gereimten) Sentenzen für alle vorkommenden moralischen und religiösen Hauptwahrheiten anlegen. (Einfache verständliche Bibelsprüche sind hier schon an ihrer Stelle.) Sie bringen nicht nur Mannigfaltigkeit in diesen Unterricht, der das Mannigfaltige um so mehr bedarf, je mehr das Alter der Kinder Abwechslung fordert, sondern sie sind es auch, welche das Gefühl aufregen und beleben. An solchen Erzählungen hat man keinen Mangel; die zahllose Menge von Fibeln und Kinderschriften bietet hierin einen großen Ueberfluß dar, der aber allerdings Sichtung erheischt, da wir des Trivialen und Geistlosen so viel haben in dieser Art von Schriften. Unter die besten für dieses Alter tauglichen gehören die Erzählungen von Löhr, Glatz, Snell, Wagner (Sittenlehre in Beispielen), Krummacher (Parabeln). — Passende Liederverse enthalten die Schulgesangbücher von Niemeyer, Spieker, Wilmsen u. A. Besonders empfehlenswerth sind: Neues Liederbuch für die Jugend. Stuttgart, 1809.; Bahnmaiers Gesänge für die Jugend. 3. Auflage. Ebendaselbst, 1819.

Darstellung des Anschauungs-Unterrichts

nach der Reihenfolge seiner Uebungen, mit Andeutungen zur Behandlung desselben.

1.

Das Schulzimmer und was in demselben enthalten ist.

a) Aufzählung der in und an dem Zimmer befindlichen Gegenstände:
   1) ohne nähere Bestimmung,
   2) mit Bestimmung,
   unbewegliche — bewegliche, einfach — mehrfach — wie vielfach? vorhanden; nothwendig — zufällig zum Zimmer gehörige Dinge.

b) Gebrauch der in und an dem Zimmer befindlichen Dinge.

c) Beschreibung der einzelnen Dinge nach ihrer Farbe, nach ihrer Form, nach ihren Theilen, nach dem Zusammenhange dieser Theile.

d) Material, aus welchem die einzelnen Dinge, so wie ihre Theile gemacht sind.

Andeutungen zur Ausführung.

Mit dem Schulzimmer und dem darin Enthaltenen muß begonnen werden, weil dieses den Sinnen unmittelbar vorliegt.

Nachdem der Lehrer kurze allgemeine Fragen über die Absicht, warum die Kinder zur Schule gekommen seyen, und über den Ort, wo sie sich befinden, vorangeschickt hat, wird zur Betrachtung der umgebenden Dinge geschritten.

Das erste Nothwendige ist, daß die Kinder das im Zimmer anschaubare, für sich bestehende Einzelne unterscheiden lernen.

Die Dinge werden aufgezählt, und ihnen ihr Name gegeben. Hier läßt man den Kindern freien Spielraum, anzugeben, was — und in welcher Ordnung sie wollen. Die Fragen werden bald an Einzelne, bald im Allgemeinen an Alle gerichtet; erst nach und nach führt der Lehrer die Gewohnheit ein, daß jedes, welches sprechen will, vorerst die Hand aufheben, und dann warten müsse, bis es aufgerufen wird. Das Angeben der Namen wird bereits als Sprechübung benützt, und darum muß jeder Name so deutlich und bestimmt, als möglich, gesprochen werden. Die Ordnung im Aufzählen der Dinge leitet der Lehrer dadurch ein, daß er die Hauptgegenstände im Zimmer heraushebt, ihre Namen vorspricht, und sie deutlich und nach Sylben abgesetzt nachsprechen läßt.

Nun geht der Unterricht seinen elementarischen Weg fort vom Unbestimmten in's Bestimmte. „Wir wollen uns nun denken, l. K., dieses Schulzimmer wäre ganz leer, keine Tische und Bänke, noch sonst etwas hier, was würdet ihr nun noch sehen?" Die Kinder werden dann Wände, Decke, Boden, aber auch Ofen, Fenster, Thüre u. s. w. angeben, der Lehrer will aber nur diejenigen Theile des Zimmers, durch welche dasselbe eingeschlossen ist, also nur Wand, Wände, oder die Wand, die Wände (Seitenwände), Boden, Decke des Zimmers. Er muß die Kinder abermal anleiten, sich Thüre, Ofen, Fenster hinweg zu denken, so erhält er die Grundlage des Zimmers. Die so erhaltenen Namen werden mit und ohne Artikel vorgesprochen und nachgesprochen. Die Wände können gezählt werden.

Nun nimmt er die einzelne Wand vor das Auge. Es treten nun abermal Thüre (Thüren), Fenster, Ofen als Theile der Wand, oder als an der Wand festgemacht, heraus.

Vor- und nachgesprochen wird:

das Fenster ist ein Theil der Wand;
die Fenster sind Theile der Wand (Wände);
die Thüre ist ein Theil der Wand;
die Thüren sind Theile der Wand (Wände);
der Ofen ist ein Theil der Wand, oder richtiger: an der Wand befestigt.

Sind noch andere Dinge da, welche an den Wänden befestigt sind, so werden auch diese aufgezählt.

Die Kinder erhalten somit den Begriff von dem Unbeweglichen, demjenigen, welches nicht von einem Theile des Zimmers an einen andern gehoben, getragen werden kann.

Man geht nun zu den beweglichen Dingen über. Zuerst die größeren, Tische, Bänke, Tafeln; — dann die kleineren, Bücher, Schiefertafeln, Schriften u. s. w. Die Behandlung ist der vorigen ähnlich, nur darf man natürlich nicht mehr sprechen lassen: der Tisch ist ein Theil — sondern ein Geräth des Zimmers, oder ein Zimmergeräth u. s. w.

Hierauf geht es an das Zählen der gleichartigen Gegenstände. Sie werden noch einmal durchgegangen, und zuerst blos gefragt, — ob sie einfach oder mehrfach vorhanden seyen. Dann werden sie wirklich gezählt, über 10 darf jedoch anfangs die Zahl nicht gehen. Der Lehrer wählt die Gegenstände so, daß die Zahlen regelmäßig steigen, und läßt sprechen: ein Fenster, zwei Fenster, drei Fenster u. s. w. Den Schluß des Zählens machen die Fragen: was ist einfach — was ist zweifach — was ist dreifach u. s. w. im Zimmer vorhanden?

Endlich kömmt der Begriff des Nothwendigen und des Zufälligen an die Reihe, denn nur so erhält das Kind eine vollkommene Anschauung von dem Zimmer. Hier kommt sowohl das Zimmer im Allgemeinen, als auch bestimmt das Schulzimmer in Betracht. Der Lehrer läßt nämlich diejenigen Theile des Zimmers angeben, ohne welche das Zimmer nicht Zimmer seyn würde. Bei der zweiten Frage des Lehrers kommen noch alle jene im Zimmer befindlichen Dinge hinzu, ohne welche das Zimmer kein Schulzimmer wäre.

Man hüte sich nur vor einer gewissen Kleingeisterei im Aufzählen der Gegenstände, und glaube nicht, daß man hier bis auf das Geringste erschöpfen müsse. Es ist hier nicht um eine vollständige Aufzählung alles im Zimmer, auch zufällig Befindlichen zu thun; vielmehr sind es nur die Hauptgegenstände, welche hier vornämlich in Betracht kommen, indem nur sie die Aufmerksamkeit der Kinder in Anspruch nehmen.

b) Gebrauch. Diese Uebung ist eben so leicht als anziehend. — Nicht nur der wirkliche, sondern auch der mögliche Gebrauch soll angegeben werden, jedoch abermal so, daß man die unnöthigen Angaben, die bei manchen Dingen gar weit getrieben werden können, vermeidet.

Man beginnt natürlich mit dem Zimmer im Allgemeinen. „Wozu ist das Zimmer da, oder wozu wird es gebraucht?" In

dem Zimmer kann man wohnen; in dem Zimmer kann man lernen; in dem Zimmer kann man spielen, gehen, stehen, sitzen. — Die Sätze werden von den Kindern gefunden; die wichtigsten derselben durch Vor- und Nachsprechen eingeprägt.

Das Fenster. Das Fenster kann man öffnen; das Fenster kann man schließen. Durch das Fenster kann man hinaussehen; durch das Fenster kann man hereinsehen; wenn man durch das Fenster hinaussieht, so sieht man Bäume, Häuser, Leute, die auf der Straße gehen u. s. f. Wer durch das Fenster herein sieht, sieht, was im Zimmer vorgeht.

Die Thüre. Die Thüre kann man öffnen; die Thüre kann man schließen. Wenn die Thüre geöffnet ist, kann man aus dem Zimmer hinausgehen, — in das Zimmer hereingehen; man kann hinaussehen, hinausrufen, hinauswerfen u. s. w. wenn man sich im Zimmer befindet; man kann in das Zimmer hereinsehen, hereinrufen, hereinwerfen u. s. w. (auch hineinsehen, hineinwerfen u. s. w. wenn man ausserhalb des Zimmers sich befindet). — So fährt man fort die meisten Gegenstände zu behandeln, welche früher aufgezählt worden sind. —

Man sieht, welcher Sprachvorrath, namentlich an Zeitwörtern, hiedurch gewonnen wird. Aber auch die Vor- oder Verhältnißwörter (Präpositionen) können bereits zum Gefühl gebracht werden, z. B. wenn das Wort Tisch an die Reihe kömmt: an dem Tische sitzen; sich an den Tisch setzen; ich lege das Buch auf den Tisch; das Buch liegt auf dem Tische u. s. w. (Wohl gemerkt! das sollen noch keine eigentliche Sprachübungen seyn, — diese gehören einem spätern Cursus an, — nur zum Gefühl soll vor der Hand kommen, was erst in der Folge in Rücksicht auf Sprache zur Aufgabe wird. Darum sind auch diese Sätze hier nicht wesentlich.)

c) Beschreibung der einzelnen Dinge.

Die Farbe, als das am meisten in die Augen Fallende, kommt zuerst an die Reihe, und so könnte man, wenn man wollte, alle Gegenstände zuerst allein nach ihrer Farbe, dann nach ihrer Form, hierauf nach ihren Theilen und nach dem Zusammenhange derselben durchgehen. Man thut jedoch besser, wenn man bei dem einzelnen Gegenstande stehen bleibt, und ihn in der Ordnung nach allen angegebenen Rücksichten behandelt, denn es ist nöthig, daß man nun anfängt, die Aufmerksamkeit der Kinder nach und nach zu fixiren, welches weniger geschieht, wenn man so schnell von einem Gegenstande zum andern hinüberhüpft. Ja, auch das

Material, aus welchem der Körper gebildet ist (nach lit. d.), kann sogleich angegeben werden.

Einige Beispiele für die Behandlung:

Das Zimmer. „Was habt ihr an dem Zimmer unterschieden?" Die Decke, den Boden, die Wände, den Raum, den das Zimmer enthält. „Die Decke, die Wände u. s. w. welche Farbe haben sie? — die verschiedenen Theile des Zimmers haben folglich verschiedene Farben. — Wir wollen nun bei der Decke stehen bleiben; welche Farbe hat sie?" Vor- und nachgesprochen: die Decke ist weiß. „Könnt ihr an der Gestalt der Decke nicht noch mehr als die Farbe unterscheiden? (der Lehrer zeichnet ein Viereck und einen Kreis auf die Tafel.) Betrachtet hier diese zwei Figuren. Sind sie in Absicht auf Farbe einander gleich? — Worin sind sie denn einander ungleich? — Welcher von diesen beiden Figuren gleicht die Zimmerdecke? — Wie viel Ecken hat sie? — Deutet hin! wo sind die Ecken? — Was könnet ihr folglich von der Gestalt der Decke noch weiter sagen?" Sie hat 4 Ecken, oder: sie ist viereckig. — „Betrachtet nun den Zimmerboden, die Wände — welcher dieser Figuren gleichen sie auch? der runden oder der viereckigen? — Wie sind sie folglich auch? — Wenn ihr nun von dem ganzen Zimmer die Gestalt angeben solltet, wie werdet ihr auch sagen?" das Zimmer ist viereckig. „Kann es auch Zimmer geben, die nicht viereckig sind? — Sehet, hier zeichne ich noch andere Figuren auf die Tafel. (Er zeichnet ein Dreieck, Fünfeck, Sechseck an die Tafel.) Wie viel Ecken hat diese Figur? — und diese? — und diese? — Könnte diese Zimmerdecke und dieses Zimmer nicht auch eine ähnliche Gestalt haben? — Nach diesem werdet ihr mir in der Folge genau angeben können, welche Gestalt ein Gegenstand hat."

Nun werden die Sätze ausgesprochen: die Decke des Zimmers ist der Farbe nach weiß; die Decke des Zimmers ist der Form nach viereckig. Eben so mit den übrigen Theilen des Zimmers; und dann im Allgemeinen: das Zimmer ist viereckig.

Aber noch ist das nicht hinreichend. Die Kinder sollen von der Gestalt des Zimmers noch eine bestimmtere Anschauung erhalten. „Zeiget mir die Ecken des Zimmers! — Sind die Ecken des Zimmers gleich weit von einander entfernt? — Welche Ecken sind weiter, welche weniger weit von einander entfernt? Sehet, ich zeichne hier an die Tafel die Gestalt der Decke. Diese Linien geben die Entfernung der Ecken von einander an. Sind diese Linien gleich lang? welche sind gleich lang? — welche sind ungleich

lang? — Nun sehet, die Entfernung dieser untern Ecke von dieser obern wollen wir die Länge des Zimmers, und die Entfernung dieser Ecke (es wird gezeigt) von dieser hier — die Breite des Zimmers nennen. Diese Linie gibt folglich an, wie lange — und diese hier — wie breit das Zimmer sey. Ist nun das Zimmer (oder die Decke des Zimmers) eben so breit als lang? Was ist dann größer, die Länge oder die Breite? — Betrachtet aber nun einmal hier den Fußboden; wie sieht dann der aus? — Vergleichet ihn mit der Decke. Ist seine Länge größer oder kleiner als die Länge der Decke? — Eben so, ist seine Breite größer oder kleiner als die Breite der Decke? — Wenn wir nun die Decke auf den Fußboden legen könnten, was würde Statt finden? — Was kann man also von der Decke und dem Fußboden in Absicht auf ihre Größe sagen?" Sie sind gleich groß.

„Noch sind wir nicht fertig. Wir haben nun noch vier Wände. Betrachtet sie! der Boden und die Decke erscheinen uns als liegend. Ist es bei den Wänden eben so? (Nein, sie stehen aufrecht da.) Was haben auch sie für eine Gestalt? — Sind ihre Ecken gleich weit von einander entfernt? — Welche sind gleich weit von einander entfernt? — welche ungleich weit? Sehet ich zeichne auch hier diese Wand nach ihrer Form an die Tafel. Diese Linie wollen wir die Länge, und diese — die Höhe der Wand nennen, darum, weil die Wand auf dem Fußboden steht, nicht liegt. — Ist diese Wand eben so hoch, als sie lang ist? — was ist denn größer, ihre Länge oder ihre Höhe? — Hier ist wiederum eine Wand (die entgegengesetzte). Ist diese länger als jene? — ist sie höher als jene? — Wenn man beide Wände aufeinander legte, was würde Statt finden? (Sie würden sich zudecken.) Was kann man also von diesen Wänden in Absicht auf ihre Größe sagen?" — Auf dieselbe Weise werden die beiden übrigen Wände sowohl unter einander, als mit den übrigen, verglichen.

Nun das Resultat. „Wenn diese Wände länger wären, wie würde auch das ganze Zimmer seyn? — wenn aber diese Wände höher wären, wie würde auch das ganze Zimmer seyn? — Wenn aber nun auch dieser Fußboden breiter wäre, würden diese Wände auch noch so nahe beisammen stehen? — wie würde auch das ganze Zimmer seyn? — Wer möchte mir nun wohl die Frage (an die erste Abtheilung gerichtet) beantworten: wovon hängt die Größe dieses Zimmers ab?" — u. s. w.

Nun der Zusammenhang der Theile. Auf dem Fußboden ruhen die Wände; auf den Wänden ruht die Decke des Zimmers. Vorgesprochen und nachgesprochen. —

Noch ist nur durchzugehen, aus welchen Stoffen die verschiedenen Theile des Zimmers gemacht sind, was keiner Schwierigkeit unterliegt.

Noch ein Beispiel.

Das Fenster. Von der Farbe des Fensters ist im Allgemeinen nichts zu sagen; über die Farbe der Theile desselben kann in der Folge das Nöthige beigebracht werden. — „Betrachtet dieses Fenster!" der Lehrer umgeht mit einem Stabe die Grenzen des Fensters. „Was wißt ihr mir über die Gestalt dieses Fensters zu sagen? — hat es nach seiner Form etwas Aehnliches mit der Zimmerdecke, mit dem Fußboden? — Worin besteht diese Aehnlichkeit? — Was kann man also auch von diesem Fenster sagen? (Es sey viereckig.) — Betrachtet die Entfernungen der Ecken von einander! Sind alle Ecken gleich weit von einander entfernt? Wenn ihr eurer Sache nicht gewiß seyd, so wollen wir es mit diesem Stabe messen. Wer zeichnet mir die Gestalt dieses Fensters auf seine Schiefertafel? Ich will dasselbe thun hier an der Wandtafel. Welche von diesen Linien sind gleich? welche sind ungleich? — Diese (vertikalen) Linien bezeichnen die Höhe, diese hier (die horizontalen) — die Breite des Fensters. Ist das Fenster eben so breit, als es hoch ist? — Was ist denn größer, die Breite oder die Höhe des Fensters? — Habt ihr hier nicht auch Linien, die einander gleichlaufen? welches sind diese Linien? — Zeiget mir diese gleichlaufenden Linien an dem Fenster selbst! — Das Fenster ist folglich wie die Decke des Zimmers ein Viereck, und zwar, weil die Breite und Höhe desselben nicht gleich sind — ein längliches Viereck. Sprechet nach: das Fenster ist länglich viereckig. — Es sind aber noch mehrere Fenster hier. Welche Gestalt haben diese? — was ihr also in Absicht der Form von diesem Fenster sagen könnet, das könnet ihr von allen Fenstern in diesem Zimmer sagen. Sprechet nach: die Fenster in dem Schulzimmer sind länglich viereckig."

„Dieses Fenster besteht nicht aus Einem Stück; es hat Theile. (Der Lehrer öffnet nach und nach die einzelnen Fensterflügel.) Wie viel solcher Hauptttheile hat das Fenster? — (Hier ist ein Fenster angenommen, welches 4 Fensterflügel hat, wovon die obern kleiner als die untern sind, und ein unteres 6, ein oberes 4 Scheiben zählt.) Diese einzelnen Theile des Fensters heißt man Fensterflügel. Wie viele Fensterflügel hat folglich das ganze Fenster? (die Kinder sprechen deutlich: das Fenster hat 4 Fensterflügel.) Betrachtet nun jeden dieser Fenster-

flügel recht genau! Haben sie in Absicht auf die Form oder Gestalt nicht auch etwas Aehnliches mit dem ganzen Fenster? — Sie sind ebenfalls länglich viereckig. Vergleichet nun aber diese Fensterflügel untereinander. Sind alle einander gleich? — Sprechet nach: die zwei untern Fensterflügel sind einander gleich; die zwei obern Fensterflügel sind einander gleich; die obern Fensterflügel sind kleiner als die untern Fensterflügel; die untern Fensterflügel sind größer als die obern Fensterflügel. — Ihr saget, die untern Fensterflügel seyen größer, als die obern; ist das auch wahr? Sehet, ich zeichne sie hier neben einander auf die Tafel. Thut dasselbe auf euern Schiefertafeln! Wo fehlt es den obern? Sind die untern vielleicht breiter, als die obern? — Hier fehlt es also nicht, sie sind gleich breit. Sind sie aber gleich hoch? Wir wollen sie messen. Sehet um wie viel die untern höher sind, als die obern! Sind sie höher, so sind sie auch in Absicht auf ihre Form größer."

„Wer zählt mir nun die Fensterflügel an zwei, an drei, an vier, an fünf Fenstern? — Wie viel gleiche, obere — untere — an zwei, drei u. s. w. Fenstern?" —

„Wir gehen nun weiter, und nehmen den einzelnen Fensterflügel in's Auge. Auch dieser besteht aus mehreren verschiedenartigen Theilen, welche ihr unterscheiden könnet." Der Lehrer läßt nun die einzelnen Theile in der Ordnung angeben: die Fensterscheiben, die Fensterrahmen, das Fensterbley, die Fensterkloben, die Fensterknöpfe, das Fensterbeschläg, die Fensterreiber; am ganzen Fenster endlich: das Fensterfutter, das Gesims. — Die Fensterscheiben. Hier kommt in Betracht — wiederum ihre Form (auf die obige Weise behandelt), sie sind länglich viereckig; — das Material, — sie sind von Glas; sie sind durchsichtig. Sie müssen durchsichtig seyn, warum? — ihre Zahl? gezählt wie oben. Eben so werden die übrigen Fenstertheile betrachtet nach dem Material, aus dem sie gemacht sind, — nach dem Zwecke, den sie haben.

So wäre nun das Fenster analysirt, und nach allen seinen Theilen betrachtet. Es bleibt nur noch übrig, es abermals zu construiren, so wie wir das Zimmer nach der Auflösung in seine Theile wieder construirt haben, das heißt, wir müssen nun abermal das ganze Fenster vor das Auge nehmen und zeigen, wie die einzelnen Theile unter einander zusammen hängen. Der Fensterraum ist mit dem Fensterfutter ausgelegt; in diesen Raum ist das Fenster eingesetzt; die Fensterrahmen bilden die Grundlage des Fensters; an ihnen sind die Kloben befestigt, um welche sich

die Fensterflügel als um ihre Angeln bewegen. Die Scheiben sitzen in den Rahmen der Fensterflügel, und sind durch das Blei mit einander verbunden. Die Fensterknöpfe endlich und die Reiber sind an den Rahmen festgemacht, um die Fensterflügel öffnen und wieder fest zuschließen zu können.

So fährt der Lehrer fort, die Gegenstände im Zimmer zu behandeln. Wir waren hier ausführlich, um ein für allemal zu zeigen, wie man bei der Entwicklung verfahren müsse. Nicht alle Gegenstände im Zimmer sind einer solchen vollständigen Entwicklung fähig, und deßwegen wird der Lehrer um so kürzer seyn können; andere — wie z. B. der Ofen, sind in der Beschreibung der Form etwas schwerer zu behandeln. Allein man muß sich durch solche Schwierigkeiten nicht abschrecken, und in eine Art von Gemächlichkeit einwiegen lassen. Wer einmal seine Sache mit Ernst ergreift, und sich, wie es unerläßlich ist, zur Vorbereitung Zeit nimmt, der wird bald finden, wie sich der Stoff unter den Händen anhäuft, und wie reich oft eine Seite des Gegenstandes ist, über welche man bei dem ersten Anblick fast nichts zu sagen wußte. Vielmehr muß man sich oft nur in Acht nehmen, daß man ein Pensum nicht über die Gebühr in die Länge zieht, und durch ein solches schleppendes Behandeln der Sache den Unterricht um allen Geist und um alles Interesse bei den Kindern bringt.

Es ist nur noch übrig, daß wir am Schlusse dieses ersten Abschnitts Rechenschaft geben, in wie fern wir den elementarischen Weg richtig verfolgt haben, und den Vorschriften treu geblieben sind, die wir uns selbst vorgezeichnet haben. Da wir in dem Folgenden uns der Kürze befleißen müssen, und es viel zu weit führen würde, wenn wir noch mehrere solche ausgeführte Proben geben wollten, wie sie bei diesem Abschnitt gegeben worden sind, so ist es nöthig, daß wir ein für allemal uns die allgemeinen Vorschriften in's Angedenken rufen, die nicht nur hier in Anwendung gekommen sind, sondern auch durchaus überall in den folgenden Abschnitten in Anwendung kommen müssen.

Wir sind von dem nächsten, dem Anschaulichen in dem Schulzimmer ausgegangen. Was gezeigt werden kann, muß auch von den Kindern gezeigt werden. Was für die Anschauung nicht vollständig und ganz klar vorliegt, wird mitteilst Anzeichnens an die Tafel vollständiger dargestellt. — Der Gegenstand, das Zimmer, das Fenster wird zuerst in seiner Totalität angeschaut, und erst, nachdem dieses geschehen ist, in seine Theile zerlegt. Sind diese

gefunden, so wird der Gegenstand aus seinen Theilen neu construirt. Der Gang ist daher, wie es die Natur dieses Lehrfaches mit sich bringt, zuerst analytisch, und geht dann später in den synthetischen über. — Die beiden Hauptakte des Findens und des Uebens oder Einprägens werden streng festgehalten; das erstere geschieht auf genaues Betrachten durch entwickelnde Fragen; das Letztere durch das Vor- und Nachsprechen der entwickelten Hauptsätze. Durch abermaliges Abfragen außer der Reihe setzt sich der Lehrer in den Stand, zu erfahren, ob das Gelernte richtig gefaßt und behalten worden sey. Auf diese Weise ist sowohl dem formalen als dem materialen Gesichtspunkte vollkommen entsprochen. Die religiösen Beziehungen konnten hier, wie sich aus der Natur des Pensums ergibt, noch nicht Statt finden.

Bei den folgenden Pensen findet ganz dieselbe Lehrweise Statt. Für den Lehrer, der sich nun den obigen Gang eingeprägt, und eigen gemacht hat, bedarf es im Folgenden keiner Wiederholung mehr. Nur wo Abweichungen nothwendig eintreten müssen, werden wir das Nöthige andeuten.

2.
Die Schule.

a) Zweck der Schule. Lehrer, Schüler, Mitschüler.

b) Aufzählung der in der Schule vorhandenen Lehrmittel und übrigen Bedürfnisse der Schüler zum Lernen. Ihr Gebrauch.

c) Sehen, hören, sprechen — die in dem Menschen selbst liegenden Mittel, sich Kenntnisse zu sammeln. Wichtigkeit der Sprache für das gesellige Leben.

d) Nothwendiges Verhalten der Schüler in Rücksicht auf das Lerngeschäft, gegen den Lehrer, gegen ihre Mitschüler. (Hier beginnt der Leseunterricht in eigenen Stunden.)

Andeutungen zur Ausführung.

a) Die Hauptursache, warum die Kinder zur Schule kommen, wird leicht eingesehen. Eben so leicht ergibt sich der Begriff von Lehrer und Schüler. — Der Lehrer (nur Einer) lehrt; die Schüler (mehrere) lernen. Carl ist des Lehrers Schüler, und

Adolphs Mitschüler, denn Carl lernt mit Adolph in derselben Schule.

b) Ein Theil der Lehrmittel ist unter den Geräthschaften des Zimmers bereits aufgezählt worden; hier werden sie in besonderer Beziehung zum Lerngeschäft aufgezählt. Arten der Lehrmittel, allgemeine — besondere, welche dem einzelnen Schüler angehören. — Gebrauch. Auf die schwarze Tafel kann man schreiben, zeichnen, — das Geschriebene kann man auslöschen. — Der Lehrer zeigt die Lesetafeln. An der Lesetafel lernt man lesen. Eben so die übrigen allgemeinen Lehrmittel. — Mit dem Griffel, mit der Feder kann man schreiben, oder besser: den Griffel, die Feder braucht man zum Schreiben; in dem Buche kann man lesen. Das Buch: Bestandtheile des Buches: Einband, Blätter, Zeilen, Buchstaben. — Zum Schreiben braucht man das Papier; Farbe des Papiers.

c) Der Uebergang aus dem Vorhergehenden ist leicht. Der Lehrer läßt einige Kinder die Augen schließen, die Ohren zuhalten, und fragt, ob sie in diesem Zustande die angegebenen Lehrmittel noch benützen könnten. Sie sehen bald ein, wie wenig sie in der Schule lernen würden, wenn sie nicht sehen, hören, sprechen und ihre Hand zum Schreiben gebrauchen könnten.

Bei dem Sprechen verweilt man besonders, um das Interesse der Kinder für den ersten an sich trockenen Leseunterricht zu wecken. Eine kleine Probe für die Entwicklung: „Kinder, ihr habt wohl auch schon Menschen, vielleicht gar Kinder gesehen, welche gar nicht reden können. Ihr habt wohl großes Mitleiden mit dem Schicksal solcher Menschen empfunden, nicht wahr? — Warum bedauert ihr sie denn so sehr? — Ist es denn eine große Wohlthat, daß ihr reden könnet? — Ihr wünschet, eure Aeltern möchten euch etwas, z. B. einen Apfel, eine Birne geben, was thut ihr dann, um den Apfel, die Birne zu erhalten? — Wenn ihr aber nicht reden könntet, was könntet ihr dann auch nicht thun? — Du hast etwas Angenehmes gesehen oder gehört, du möchtest es gerne deinem Bruder, deiner Schwester, einem deiner Mitschüler erzählen; gesetzt, du könntest nicht reden, was würdest du darum auch nicht thun können? — Sehet da, wie viele Freude euch dadurch bereitet wird, daß ihr und andere sprechen, und eure Gedanken euch unter einander mittheilen könnet. Welche Theile eures Körpers gebraucht ihr denn zum Sprechen? (Der Lehrer macht nun einige Versuche mit dem Aussprechen einzelner Wörter, um den Kindern zu zeigen, welche Werkzeuge sie dazu gebrauchen.)

Sehet, den Menschen welche nicht reden können muß es an einzelnen oder mehreren dieser Sprachwerkzeuge fehlen. Es gibt aber Menschen, die allerdings reden können, und doch muß man sie zwei- und dreimal fragen, bis man versteht, was sie wollen; wo fehlt es denn bei diesen? (Sie sprechen undeutlich.) Sie könnten aber wohl besser sprechen; warum thun sie es denn nicht? — Sehet, auch darum seyd ihr in der Schule, um deutlich und verständlich reden zu lernen. — Es gibt aber auch noch andere Menschen, welche verständlich reden können und gar zu gerne mit einander sprechen möchten, und doch vermögen sie es nicht. Wißt ihr mir anzugeben, welche ich meine? Du wolltest gegenwärtig mit deiner Mutter reden; könntest du das? — warum nicht? — Wenn nun Menschen, die einander lieb haben, weit, weit von einander entfernt sind, so daß sie gar nicht zusammenkommen können, und doch gerne einander ihre Gedanken mittheilen möchten, könnten sie das auf keine Weise thun? — Wie denn? — Kann man denn das schreiben, was man denkt? — Wie denn? was gebraucht man dazu? (Gewisse Zeichen.) Wißt ihr, wie man diese Zeichen nennt? — Wenn nun aber der andere diese Zeichen nicht kennt, weiß er denn, was der eine geschrieben hat? — Was muß er also schon vorher gelernt haben? — Sehet hier in diesem Buche, auf diesem Blatt steht eine gar schöne Erzählung, die euch allen sehr gefallen wird. Leset sie! — Ich lese sie euch nicht, ihr sollt sie selbst lesen; könnet ihr das nicht? — was müsset ihr also nothwendig lernen, wenn ihr erfahren wollet, was in diesem Buche steht? — Hier in der Schule sollet ihr nun lesen lernen, damit ihr verstehet, was in guten Büchern steht, und daß ihr auch das verstehet, was andere entfernte gute Freunde euch schreiben. — Sprechet nach: in der Schule lernt man sprechen; in der Schule lernt man schreiben, in der Schule lernt man lesen. — Den Schreibunterricht haben wir schon angefangen; nun wollen wir morgen auch mit dem Lesen den Anfang machen."

d) An diese Entwicklung reihen sich die Obliegenheiten und Pflichten der Schüler von selbst an. Der Lehrer kann hier, wenn er will, seine ganze Schulordnung, so wie sie sich späterhin in den gegebenen Schulgesetzen ausspricht, begründen. „Kinder, ihr seyd in der Schule um zu lernen, um Dinge zu lernen, die euch für euer ganzes künftiges Leben nöthig sind. Ich bin euer Lehrer, ich liebe euch, ich will euer Bestes, und wünsche, daß ihr recht viel Gutes lernt. Was glaubt ihr nun selbst, daß ich von euch verlangen kann? — Ich liebe euch; was darf ich dagegen

auch von euch erwarten? — Sprechet es mir deutlich aus: die Kinder sollen ihren Lehrer lieben. — Warum sollen sie ihn lieben? was will er nur? — (Ausgesprochen: die Kinder sollen ihren Lehrer lieb haben, weil er nur ihr Bestes will.) Ihr wisset selbst noch nicht, was euch gut und nützlich ist; ich soll es euch lehren. Das kann ich aber nicht, wenn ihr mir nicht folgsam seyd. Was kann ich daher von euch verlangen? — Sprechet nach: die Kinder sollen ihrem Lehrer folgsam seyn. (Abgefragt.) Um zu lernen seyd ihr hier, nicht um zu spielen. Zwar will ich suchen, euch das Lernen so angenehm zu machen, als möglich. Aber ihr müßt euch anstrengen, wenn ihr etwas lernen wollt; wenn ihr nicht anhaltend fleißig seyd, und das nicht thut, was ich euch zu thun aufgebe, so werdet ihr nicht weit kommen. Was kann ich also von euch verlangen? — Sprechet nach rc. rc. Hier kann der Spruch gelernt werden: Gehorchet euren Lehrern und folget ihnen, denn sie wachen über eure Seelen. — Auf diese Art entwickelt der Lehrer die Sätze: die Kinder sollen aufmerksam, sie sollen ordentlich und artig seyn, sie sollen zu rechter Zeit zur Schule kommen, sie sollen keine Schule muthwillig versäumen, sie sollen unter einander verträglich seyn u. s. w., wobei immer auch die einfachsten Gründe angegeben werden, warum man dieses Verhalten von ihnen fordert. (Unter der Voraussetzung, daß sie zu Hause schon von Jesu gehört haben, soll man es ja nicht umgehen, das Andenken an Ihn und seine Liebe zur Ermunterung für dieses ihr Verhalten zu benützen.) Kleine Liederverse, wie die folgenden sind, mögen vorgesprochen, und so von den Kindern auswendig gelernt werden, was auch als Sprechübung dient.

O wie ist's so schön,
In die Schule geh'n,
Und was lernen d'rin!
Jeder Augenblick
Mehret unser Glück,
Flieht benützt dahin.

Unsers Lehrers Schweiß,
Unsern treuen Fleiß
Sieht der gute Gott;
Und er legt darein
Segen und Gedeih'n,
Dieser gute Gott.

Für dieß muntre junge Leben
Danken wir
Vater dir,
Der du's uns gegeben.

Laß uns rasch mit heitern Sinnen
Nach der Ruh',
Vater! du
Unser Werk beginnen

Blicke freundlich auf uns nieder,
Die wir dein
Hier uns freu'n,
Höre unsre Lieder!

Gib zum Lernen Lust und Kräfte!
Nur von dir
Hoffen wir
Segen zum Geschäfte.

Auch die Erzählung aus der Jugend Jesu, Luc. 2, 41 — 52. möchte hier an ihrer Stelle seyn.

3.

Der menschliche Körper nach seiner äussern Beschaffenheit.

a) Haupttheile des menschlichen Körpers: Kopf, Arme, Beine, Rumpf.
Gebrauch derselben.

b) Theile der Haupttheile:
Am Kopfe: das Angesicht, das Hinterhaupt, der Scheitel, die Stirne, die Augen, die Ohren, die Nase, die Wangen, der Mund, das Kinn, die Haare. Ihre Lage.
Gebrauch dieser Kopftheile.
Am Rumpfe: Verbindung desselben mit dem Kopfe oder dem Haupt; der Hals, der Oberleib oder die Brust, der Unterleib oder der Bauch. Der hintere Theil des Rumpfes oder der Rücken, die

Hüften. Gebrauch namentlich in Rücksicht auf Bewegung.

An den Armen: der Oberarm, der Unterarm, die Hände, die Finger, die Gelenke, die Nägel. Verbindung dieser Armtheile unter einander und Gebrauch derselben.

An den Beinen: die Schenkel, die Oberschenkel, der Unterschenkel, der Vorderfuß. Das Knie, das Schienbein, die Waden, die Knöchel, die Fersen, die Fußsohlen, die Zehen mit ihren Gelenken und Nägeln. Verbindung und Gebrauch.

c) Bedürfnisse des menschlichen Körpers zu seiner Erhaltung und Stärkung: Nahrung, Kleidung, Schlaf, Uebung.

d) Pflicht der Kinder für ihre Gesundheit und für die Kräftigung ihres Körpers, so wie für die Befähigung ihrer Gliedmaßen zu Erreichung der Zwecke des Lebens zu sorgen.

Andeutungen zur Ausführung.

Dieser Abschnitt ist in Pestalozzi's Buch der Mütter behandelt, woraus dann auch der Lehrer hinreichenden Stoff nehmen kann. Nur kann es hier ganz nicht die Absicht seyn, den Gegenstand so ausführlich, wie dort, zu behandeln. Wir bleiben daher bei den vorzüglichsten Theilen des menschlichen Körpers stehen.

a) Abermal geht man vom Ganzen aus, dann wird der Körper nach seinen Haupttheilen aufgefaßt, an welchen man dann späterhin die Bestandtheile unterscheidet. — Kopf, Arme, Beine, Rumpf; der Rumpf zuletzt als dasjenige, was übrig bleibt, wenn Kopf, Arme und Beine hinweggedacht werden. Die Grenzen, an welchen diese Haupttheile zusammenstoßen, zeigt der Lehrer an seinem oder an dem Körper eines Schülers. Die Sätze werden ausgesprochen:

der Kopf ist ein Theil des Körpers,
die Arme sind Theile des Körpers,
die Beine sind Theile des Körpers,
der Rumpf ist ein Theil des Körpers.

Zusammenhang dieser Haupttheile des Körpers. Der Kopf ist der oberste Theil des Körpers, er ist durch den Hals mit dem Rumpfe verbunden. — Die Arme hängen an den Seiten des obern Theils des Rumpfes. Der rechte Arm, der linke Arm. Auf den Beinen ruht der Rumpf, so wie der ganze übrige Körper.

Gebrauch. Mit dem Kopfe kann man nicken, den Kopf kann man schütteln, auf dem Kopfe kann man tragen. Pestalozzi's Buch der Mütter. S. 67. folg.

Die Arme kann man bewegen — aufwärts — abwärts — seitwärts — im Kreise. (Diese Bewegungen können als wahre gymnastische Uebungen und zur Veranschaulichung der Sache von den Kindern selbst gemacht werden. Wie manchfaltig diese Uebungen durch nähere Bestimmungen werden können, ist leicht einzusehen.). Mit den Armen kann man heben, tragen, stoßen, umfassen. Auf den Arm kann man den Kopf stützen u. s. w. — Mit den Beinen (Füßen) kann man gehen, laufen, springen, hüpfen u. s. w. Den Rumpf kann man vorwärts — rückwärts — auf die Seite biegen. — Bei allen diesen Bewegungen soll das Kind angeben, bei welchen Anlässen das eine oder das andere zu geschehen pflege.

b) Nach der obigen Anweisung kann die Behandlung der Bestandtheile der Haupttheile nicht mehr schwer seyn. Nur bei den Augen und Ohren sey man weitläuftig. Die Anweisung dazu gibt Pestalozzi's Buch der Mütter, S. 73. f. Man folge ihr mit Auswahl, denn die dort angegebene Behandlung führt viel zu weit.

c. u. d) Für diese Pensen ist nichts besonders zu bemerken. Der gewandte Lehrer wird die nöthigen Vorschriften der Mäßigkeit, Reinlichkeit, des Frühaufstehens und der zweckmäßigen Uebung der körperlichen Kräfte zu entwickeln wissen. — Kindliche Erzählungen über die Folgen der Unmäßigkeit und der Unreinlichkeit werden mit Nutzen angewendet werden

4.

Häusliches und Familienverhältniß.

a) Das Familienleben. Vater, Mutter, Brüder, Schwestern (Eltern, Geschwister) Großeltern, Enkel, Dienstboten.

b) Thätigkeit und Beruf des Vaters und der Mutter. Liebe und Sorgfalt für die Ihrigen. — Schwierigkeit und Mühe dieses Berufs; Nahrungssorgen; Kummer der Eltern über Unfolgsamkeit und fehlerhaftes Betragen der Kinder. Stärkungsmittel zur Vollbringung dieses Berufes; Liebe, Freude an den Kindern über ihr körperliches und geistiges Wachsthum. Glaube, Lohn des guten Gewissens, Gebrauch des Wortes Gottes, Gebet.

c) Geschwister, ältere — jüngere. Bedürfnisse der ältern — der jüngern.

d) Dienstboten. Ihr Geschäft, ihr Verhältniß zu den übrigen Hausgenossen. Treue, Untreue derselben.

e) Pflichten der Kinder gegen die Eltern — gegen die Geschwister — gegen die Dienstboten.

Andeutungen zur Ausführung.

a. Hat keine Schwierigkeit.

b. Dieses Pensum ist ganz gemüthlicher Natur. Hier kommt es auf eine lebendige Darstellung des Lehrers an, der das Bild guter Eltern mit den hellsten Farben ausmalen muß. Er muß sich und die Kinder ganz in das Leben und Treiben im Hause, in einer wohlgeordneten Haushaltung hineinstellen, die Verhältnisse des täglichen Lebens mit ihnen durchwandeln, und die Kinder kindlich sich darüber aussprechen lassen. Eine solche Darstellung kann und wird ihre Wirkung auf das Kindergemüth gewiß nicht verfehlen. — Allein so leicht die Aufgabe dem ersten Anblick nach scheint, so wenig ist sie es in der That, eben weil sie nur von einem wahrhaft gemüthlichen Lehrer, der noch überdieß des natürlichen Ausdruckes in der Darstellung mächtig seyn muß, mit wahrem Erfolg gelöst werden kann. Ganz anders erscheint das Leben, und so auch das häusliche, dem Unmündigen als dem Er-

wachsenen; wie viel gehört nicht schon dazu, diese Kindesansicht rein und klar aufzufassen! Dabei muß sich der Lehrer von dem Gemeinen, Niedrigen entfernt halten, in welchem sich leider so manche Haushaltung bewegt, die freilich als kein Muster hier aufgestellt werden kann. Dieses verleitet dann manche Lehrer zu einem andern Fehler, der nicht minder schädliche Wirkungen auf das Kindergemüth hat. Sie verfallen nämlich in Persönlichkeiten, fällen vor den Kindern über das Hauswesen ihrer Eltern nachtheilige Urtheile, und beschimpfen diese persönlich, wo sie nur im Allgemeinen diejenigen Fehler rügen sollten, die sie, um das reine Bild der Häuslichkeit darzustellen, freilich nicht ganz umgehen können. Um diese Abwege zu vermeiden, dazu gehört nicht nur Gefühl des Schicklichen, sondern auch eine behutsame Sicherheit, die unter Vermeidung alles persönlich Beleidigenden, das dem Ansehen der Eltern bei den Kindern nothwendig schaden muß, den Zweck auf dem geraden Wege erreicht. — Darum gäbe dieses Pensum die beste Probelection ab, in welcher ein Schullehrer in der That seine Meisterschaft beurkunden kann.

Zugleich können wir nicht unbemerkt lassen, daß mit diesem Pensum der Unterricht das Gebiet des sichtbar Vorliegenden bereits verlassen hat, und in das Gebiet der Einbildungskraft hinübergerückt ist.

c) Recht sehr wichtig ist, daß die Kinder lebhaft fühlen lernen, wie sehr sie nicht nur ihre Eltern, sondern auch ihre Geschwister, zur Erhaltung, zum Schutz und zum Genuß des Lebens nöthig haben, denn mit dem Gefühle des Bedürfnisses werden auch die Gefühle der Dankbarkeit, der Liebe und Anhänglichkeit in ihnen rege gemacht. Die Pflichten entwickeln sich dann von selbst.

d) Dieses kleine Pensum ist leicht, es darf aber nicht fehlen.

e) Die Pflichten gegen die Eltern — Gehorsam, Liebe, Dankbarkeit, Vertrauen, — gegen Geschwister Liebe, Verträglichkeit, — gegen Dienstboten Freundlichkeit, Artigkeit u. s. w., müssen durch Beispiele und Erzählungen aus dem kindlichen Leben veranschaulicht und tief in's Herz gedrückt werden. Eindringende Liederverse, welche hier besonders ihre Stelle haben, gibt es viele.

Elternlieb' ist ohne Schranken.
    Kinder, nie belohnt ihr sie;
Danken aber könnt ihr, danken
    Für der Eltern Lieb' und Müh,
Für so manche lange Nacht
Schlummerlos für euch durchwacht.

Welcher Vater, um aus Fluthen
Seine Kinder zu befrey'n,
Stürzte sich nicht selbst hinein?
Bluten würd' die Mutter, bluten,
Risse Blut ihr Kind aus Noth;
Mutterliebe trotzt dem Tod.

Kinder, eure Eltern pflegen,
Sey, bis einst ihr Auge bricht,
Immer eure liebste Pflicht!
Heil dem Kind', und Gottes Segen,
Das der Eltern Weg erfreut,
Bis an's Grab ihm Blumen streut!

5.

Das (elterliche) Haus.

a) Die äussere Gestalt des Hauses. Die innern Theile desselben. — Zusammenhang dieser Theile — Gebrauch derselben.

b) Theile der Hauptbestandtheile, ferner das, was Zimmer, Küche, Keller u. s. w. gewöhnlich enthalten. In der Schlafkammer die Bettstellen, Betten.

c) Die Scheunen und was darinnen ist; der Stall.

d) Die Ordnung im Hause. Thätigkeit, Reinlichkeit, Schonung der Geräthschaften.

e) Pflichten der Kinder in Absicht auf die Ordnung im Hause.

Andeutungen zur Ausführung.

Wenn man davon ausgeht, daß die Aufgabe des ersten Unterrichts nur die seyn könne, den Anschauungskreis, den das Kind in seinem frühern Leben bereits spielend und ohne Selbstbestimmung durchwandelt hat, nunmehr mit ihm planmäßig noch einmal zu durchlaufen, um den unwillkührlich erzeugten Vorstellungen Klarheit, Bestimmtheit und Zusammenhang zu geben, so kann die Frage nicht mehr seyn, ob das Haus und das häusliche Verhältniß, in welchem sich das Kind bis jetzt einzig bewegt hat, ein bedeutender Gegenstand für die erste Betrachtung sey. Sind ja

die meisten Vorstellungen des Kindes in diesem Kreise erzeugt worden, und beziehen sie sich ja beinahe ausschließend auf Gegenstände des Hauses und des häuslich geselligen Lebens. Herr Graser hat (in der Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage, 2te Aufl., Baireuth 1818.) diesen Gedanken sehr weit verfolgt, und will in jeder Schule das Modell eines Hauses aufgestellt wissen, (S. 254. u. folg.) in dessen allseitiger Betrachtung der ganze Unterricht für's Leben seine elementarische Grundlage erhalten soll. Mag man über diesen Gedanken, (der freilich, um in's volle Leben zu treten, noch eine praktisch vollständigere Ausführung bedarf, als sie in der genannten Schrift gegeben ist,) — so wie besonders über den Werth und die Nothwendigkeit des aufgestellten Anschauungsmittels denken, wie man will, so kann man doch nicht in Abrede seyn, daß das kindliche Bedürfniß richtig aufgefaßt sey, und daß die dem Gedanken zu Grunde liegende Wahrheit alle Aufmerksamkeit verdiene. Allerdings möchte das Anschauungsmittel, so wie es verlangt wird, überflüssig seyn, denn was die Betrachtung eines Zimmers betrifft, so enthält das Schulzimmer alles, was wir zur Veranschaulichung bedürfen, in Absicht auf den übrigen Theil des Hauses dürfen wir der Einbildungskraft des Kindes, das das Bild des elterlichen Hauses gewiß völlig ausgemalt in seiner Seele trägt, wohl zutrauen, daß sie das Uebrige ersetzen werde. Zu andern Uebungen des Sprechens, des Zeichnens, des Rechnens haben wir das Modell eines Hauses nicht eben nöthig. Doch auch davon wollen wir nicht verschmähen, was uns nur immer zweckdienlich scheint.

a) Zur Versinnlichung mag der Lehrer den Riß eines Hauses nach seiner äussern Gestalt an die Tafel zeichnen. Er läßt die Form des Hauses angeben, welches ein Fünfeck bildet. Sofort scheidet er das Dach ab, so entsteht ein Viereck und ein Dreieck. (Die Schüler mögen das immer auf den Schiefertafeln nachzeichnen.) Diese Formen werden von den Kindern benannt, und nach der Ordnung der Lage angegeben. — Nun zeichnet er die Hausthüre, einige Fenster zur ebenen Erde und andere im folgenden Stockwerk. (Will er noch ein anderes Haus mit mehreren Stockwerken zeichnen, so dient das zur Vergleichung.) So wäre nun das Haus nach seinen Hauptttheilen, die benannt werden, abgetheilt. Der untere Theil des Hauses zur ebenen Erde; das erste Stockwerk, das zweite Stockwerk, das Dach.

Nun geht es an die innern Theile des Hauses. Hier vermag die Zeichnung nichts mehr, als daß man etwa von aussen dahin

zeigt, wo diese Theile sich etwa befinden möchten. Man fängt unten an bei dem Keller, und steigt so bis zum Dache hinauf. Der Keller, der untere freie Raum des Hauses, Kammern, Holzlege u. s. w.; die Treppe (Stiege), der Vorplatz (Oehrn), die Wohnstube, die Schlafkammer, die Küche, Speiskammer, das Dach, der Raum unter dem Dache u. s. w.

Sind die Theile in dieser Ordnung angegeben, so ist auch ihr Zusammenhang bestimmt. — In Absicht auf den Gebrauch vergleiche man die vorigen Abschnitte. Z. B. im Keller wird aufbewahrt der Wein u. s. w., in der Wohnstube kann man wohnen, essen, gehen u. s. f.

b) Theile der Haupttheile, und alles, was die verschiedenen Gemächer enthalten. Hier wird natürlich nun ein Theil nach dem andern vorgenommen. Was schon bei dem ersten Pensum behandelt worden, bleibt hier weg, oder wird kurz durchgegangen.

Keller, was er gewöhnlich enthält. Fässer — Form derselben — Material, aus welchem dieselben gebaut sind.

Die Stiege besteht aus Treppen. Form und Nutzen derselben. — Geländer.

Die Wohnstube. Ihre Form, ihr Inhalt, z. B. Tische, Bänke, Stühle, Ofen, Schränke, — zu welchem Zwecke sind diese Geräthschaften da?

Das Schlafzimmer oder die Schlafkammer. Hier stehen vornämlich die Bettstellen; Form derselben. Sie enthalten die Betten u. s. w.

Die Küche. Hier kommt in Betracht — der Heerd, das Kamin, Töpfe, Schüsseln, Teller, Wassergefäße, Löffel, Messer, Gabeln ꝛc. ꝛc. Ihre Form (wo es nöthig ist), ihr Gebrauch und was sich überhaupt noch, ohne in's Kleinlichte zu fallen, darüber sagen läßt.

Das Dach, — die Balken, die Sparren, die Ziegel u. s. w.

c) Die Scheune, der Stall. Inhalt und Gebrauch. (Es kommt hier natürlich darauf an, ob man eine Stadt- oder eine Landhaushaltung im Auge hat.)

d) Der Lehrer macht die Schüler aufmerksam, wie in einer guten Haushaltung eine feste Ordnung herrsche, alle Geräthschaften reinlich gehalten werden, alle Glieder des Hauses dazu beitragen, daß das, was gebraucht wird, gehörig geschont, nichts zerbrochen oder auf unnütze Art verschleudert werde. Alles an seinen Platz.

c) Aus diesem sind die Pflichten der Kinder gar leicht abzuleiten. Besonders hat der Lehrer sie vor dem Beschmutzen, Verderben und Verwüsten zu warnen, und sie zu ermahnen, auch das, was ihnen gehört, ihre Schulbücher, Schriften, Spielsachen, Kleider in Ordnung zu halten, und jedes Stück, das sie gebraucht haben, wieder an seinen Ort zu legen.

6.

Das Dorf (die Stadt).

a) Gebäude, schöne — unansehnliche, große — kleine. Verschiedenheit derselben in Rücksicht auf das Baumaterial, von Stein — von Holz. Verschiedenheit in Rücksicht auf den Zweck der Häuser; die meisten werden zur Wohnung für Menschen gebraucht — Wohnhäuser, andere zu Aufbewahrung der Früchte — Scheunen. Oeffentliche Gebäude — Privathäuser.

b) Bewohner der Häuser:

1) nach dem Alter: Kinder, Knaben, Mädchen, Jünglinge, Jungfrauen, Männer, Weiber, alte Personen beiderlei Geschlechts;

2) nach dem Gewerbe — Ackerleute, Handwerker, Kaufleute u. s. w.;

3) nach Vermögen — reiche, vermögliche, arme;

4) in Absicht auf körperliches Wohlseyn — gesunde, kranke, gebrechliche.

α) Verhältniß der jüngern zu ältern Personen. — Wie sollen sich jene gegen diese betragen?

β) Aufzählung der verschiedenen Gewerbe des Orts. Jeder muß ein Gewerbe treiben, um sich und die Seinigen auf eine ehrliche Art erhalten zu können. — Arbeitsamkeit; wie nothwendig es sey, arbeitsam zu seyn. Müßiggang ist die Wurzel alles Uebels. Die Menschen sind sich unter ein-

ander zu ihrem Glücke **unentbehrlich**; Friedfertigkeit, Redlichkeit, Dienstfertigkeit, Aufrichtigkeit, Wahrheit.

γ) Was sich der Mensch auf rechtmäßige Art erworben hat, das ist sein **Eigenthum**. Er hat das Recht, zu fordern, daß niemand es ihm nehme. — Dieb, Räuber. Pflicht, jedem zu lassen, was ihm gehört. **Was du willst, daß dir nicht geschehe, das thu' andern auch nicht.** Eindringende Beschreibung eines **Armen**. — Was bedarf der Arme? — Pflichten gegen Arme.

δ) **Krankheit** — Schmerzen und Entbehrungen des Kranken. — **Gefühle** bei dem Anblick eines Kranken, Mitleiden. — Sorge für die eigene Gesundheit, Hülfeleistung dem Kranken.

c) Die **Kirche**, das größte und festeste Gebäude des Orts. — **Bestimmung** dieses Gebäudes. — Der **Sonntag**. — Aufzählung des **Merkwürdigsten** in der **Kirche**, die Kanzel, die Orgel, der Altar. — **Gesang** in der Kirche. **Gebet**, **Predigt**, Unterricht der Kinder. — Der **Pfarrer** oder Prediger. — **Verhalten** in Absicht auf den Gottesdienst.

An der Kirche sieht man den **Thurm**. Größe desselben. — Im Thurme sind die **Glocken** und die **Uhr**. — Zeitbestimmung und Eintheilung durch die letztere. — Anwendungen verschiedener Art in Rücksicht auf die Kinder.

In der Stadt vornämlich kann noch von andern **öffentlichen Gebäuden** die Rede seyn, und der Zweck derselben zur Sprache kommen, in so weit es die Fassungskraft dieser Unmündungen erlaubt. — **Thore**, **Brücken**.

Andeutungen zur Ausführung.

Ein größeres Feld öffnet sich nun vor dem Schüler. Er tritt im Geiste heraus aus dem Hause in die Straßen des Orts, und betrachtet hier mit Aufmerksamkeit, was sich seinen Sinnen darbietet.

Dieser Abschnitt ist überaus reichhaltig, denn es ist nicht mehr das einfache Familienleben, welches hier beschrieben und betrachtet wird, sondern es sind bereits die Elemente des bürgerlichen Lebens, welche hier zur Anschauung kommen. So wie sich aber hier die Gegenstände für die Betrachtung nothwendig vermehren, so werden auch die Beziehungen vielseitiger, in welchen diese Gegenstände zum Gefühl und zur sittlichen Natur des Kindes stehen.

a) Das elterliche Haus, welches im Vorhergehenden als ein abgeschlossenes Ganzes betrachtet wurde, erscheint nun als ein Theil einer Summe von Häusern, — oder eines größern Ganzen, des Dorfes, der Stadt. Werden die früheren Anweisungen zur methodischen Behandlung gehörig befolgt, so darf hier nichts weiter erinnert werden.

b) Eben so wenig Schwierigkeit hat die Ausführung dieses Pensums. Man bleibe nur streng bei dem Oertlichen, und lasse nichts aufzählen, das nicht im Ort zu finden ist.

1) Der Lehrer stellt die ältern Personen den Kindern gegenüber, und zeigt, was jene vor diesen voraus haben, wie sehr der jüngere Mensch den ältern bedürfe. Den Mann im grauen Haare und mit durch Alter gebücktem Haupte malt er den Kindern in seiner ganzen Ehrwürdigkeit aus. Sätze, wie die folgenden, werden stark eingeprägt: „seyd gesittet und artig, damit euch andere ältere Personen lieben können! seyd höflich gegen jedermann! grüßet freundlich den, der euch begegnet! seyd bescheiden! Ehret das Alter!“ — Gute Erzählungen wirken hier gewiß sehr auf das Gemüth der Kinder, eben so auch Liederverse.

Erfahren hat das Alter viel,
Geduldet viel auf Erden;
Schon nahe ist es seinem Ziel,
Geübt durch viel Beschwerden.

Und wir, kaum wissen wir es noch,
Was leiden heißt und dulden;
Wie würden durch Verachtung doch
Wir uns an ihm verschulden!

Wie schändlich wär' es, wollten wir,
Selbst schwach und arm im Leben,
Dem Alter spotten, und ihm hier
Nicht seine Ehre geben!

Kinder, freundlich jedermann
Wort um Wort gegeben!
Nur der offnen Miene kann
Man vertrau'n im Leben.
Nur, wer freundlich jedermann
In das Auge schauen kann,
Fühlt der Unschuld Wonne.

---

2) Die Aufzählung der Gewerbe auf dem Lande ist leicht, in einer volkreichen Stadt wird dieses Pensum umfassender. Man hat aber auch nicht nöthig zu erschöpfen. Was jeder Handwerker verfertige, und welchen Stoff er vornämlich dazu gebrauche, ist anzugeben nöthig. Weiter aber geht man in diesem Cursus nicht. Dagegen ist der Schluß wichtig: jeder muß durch seine Arbeit andern nützlich werden können, um sich sein Brod zu verschaffen. Wer nicht arbeiten will, soll auch nicht essen! —

Ehre und Preis, gebühret dem Fleiß,
Ihm nur beschert Gott, was uns ernähret,
Er nur gewährt uns Lust, die uns ehret,
Auf! rühmet — rühmet den Fleiß.

Trägheit erschlafft, und tödtet die Kraft.
Müßiggang, du! du zeugest nur Sünde;
Selige Ruh', die — Gott! — ich empfinde,
Wenn Ruh' mir stärket die Kraft.

Unmittelbar aus dem Obigen folgt, wie unentbehrlich ein Mensch dem andern sey, wie sehr, wir mögen leben in einem Stande, in welchem wir wollen, wir einander zu unserem Glücke bedürfen. Das läßt sich dem kleinsten Kinde begreiflich machen. — Eben so natürlich treten dann aber die vornehmsten Pflichten des Umgangs und der Geselligkeit heraus; sie sind: A u f r i c h t i g k e i t, W a h r h e i t s l i e b e, F r i e d f e r t i g k e i t, R e d l i c h k e i t, D i e n s t f e r t i g k e i t. Noch einmal sey es hier wiederholt, die P f l i c h t muß sich r e i n aus dem B e d ü r f n i ß entwickeln. Die Kinder müssen s e l b s t f i n d e n, was das Rechte sey, und das

können sie auch, wenn der Lehrer seine Sache gut einleitet. Nur eine kleine Probe mag hier stehen, wie man das etwa anzugehen hat. „Liebe Kinder, es waren in einem Dorfe zwei arme Bürger; der eine war ein Ackermann, der andere war ein Schneider. Sie nährten sich kümmerlich von ihrer Hände Arbeit; aber auch das, was sie sich täglich erwarben, würde nicht hingereicht haben, sie und ihre zahlreichen Kinder zu ernähren, wenn sie nicht in der innigsten Freundschaft mit einander gelebt, und sich nicht das Wort gegeben hätten, einander gegenseitig, soviel es in ihren Kräften stünde, zu unterstützen. Der Ackermann baute seinem Freunde, welcher schwächlich war, und nicht im Felde arbeiten konnte, sein kleines Stück Feld unentgeldlich, dagegen fertigte der andere seinem Freunde die Kleider für ihn und seine Kinder, und besserte dasjenige aus, was schadhaft geworden war. So lebten sie geraume Zeit zufrieden und vergnügt mit einander, und Gott segnete ihre Arbeit, denn wo der Friede wohnt, Kinder, da ist auch Gott mit seinem Segen. — Auf einmal entzweiten sie sich über einer Kleinigkeit, und führten harte und grobe Reden gegen einander. Sie trennten sich, keiner ging dem andern mehr in's Haus. Der Ackermann baute seinem Freunde nicht mehr das Feld, und dieser half dem erstern nicht mehr in seiner Sorge für die Bekleidung der Seinigen. Was meint ihr, liebe Kinder, was wird wohl die Folge davon gewesen seyn? — Wirklich ging es auch bei beiden immer schlimmer; sie konnten sich nicht mehr ernähren. Zum Glücke waren sie sonst eben so gute als verständige Menschen, was glaubt ihr wohl, daß sie gethan haben? — Wäre es aber nicht besser gewesen, wenn sie sich gar nicht entzweit hätten? — Sehet, liebe Kinder, kein Mensch kann wissen, wo er den andern braucht. Auch der Vermögliche, der Reiche kann nicht alles ausrichten mit seinem Gelde, und wenn er andere Menschen von sich stößt, und mit ihnen in Unfrieden lebt, so entfernen sie sich auch von ihm, und können ihm auf manchfache Weise Schaden thun. Ich glaube, nun könntet ihr mir sagen, wie man sich gegen andere verhalten muß, um glücklich zu seyn." — Spruch: „so viel es seyn kann, habt mit allen Menschen Friede!" —

Friede — Friede! Süßes Gut!
Selig, wer dich findet;
Selig, wer mit hohem Muth
Dich bei andern gründet.

Ohne Frieden kann das Herz
Keine Ruh' erquicken,
Niemals kindlich himmelwärts
Unser Auge blicken.

Fröhlich können die, nur die,
Recht und Gutes üben,
Gottes Kinder sind nur sie,
Die den Frieden lieben.

Drum von unser'm Kreise weit,
Wer den Frieden störet!
Wer durch Neckerei und Streit
Haß und Zwietracht nähret!

3) Das Gefühl von Eigenthum liegt tief in der Seele des Kindes. Schon in den Spielen desselben äußert es sich auffallend. Auch was rechtmäßiges Eigenthum sey, bedarf keiner weitläuftigen Erklärung. Will ein Kind dem andern sein Spielzeug nehmen, so hört man den richtigen Grund der Verweigerung: das hat die Mutter mir gegeben, und nicht dir; oder: sieh, Mutter, Carl nimmt mir das, und ich habe mir doch so viele Mühe gegeben, bis ich es zu Stande gebracht habe. — Der Lehrer darf sich also mit keiner langen Entwicklung dessen, was rechtmäßiges Eigenthum sey, aufhalten; er darf vielmehr blos das dunkel Gefühlte zu klarem Bewußtseyn bringen. Das christliche: „was du willst, daß dir nicht geschehe, das thu' andern auch nicht!" — ist ein ächt kindliches Wort, das der Lehrer mit starker Schrift in die Brust seiner Kinder schreiben muß, vergl. 1. Thl. 3. Auflage, S. 154. 155. Möge das der Lehrer schon hier, so wie überall, beherzigen, um in dem Herzen seiner Kinder eine strenge Rechtlichkeit zu gründen, die, so frühe gepflanzt, gegen die Versuchungen des verkehrten Zeitgeistes aushält.

Eben so wichtig ist, was hier folgt. Die Menschenliebe der meisten Menschen ist nur darum so schwach, weil es ihnen an warmem Mitgefühl fehlt, und weil die Phantasie nicht das Ihrige thut, um das Mitgefühl zu erwärmen. Darum wird schon hier gefordert, daß der Lehrer das Bild des Armen mit so lebhaften Farben als möglich, ausmale. Er muß die Armuth darstellen in allen Beziehungen zum Genuß des Lebens, und dabei immer wieder auf die Freuden zurückkommen, die das reichere Kind vor dem ärmern hat. „Siehe, das hast du, und jenes Kind muß es entbehren." Ja, das darf auch in der Schule

vor den Ohren der armen Kinder gesagt werden, so wird sich schon in diesem Alter eine Theilnehmung gründen, die sich oft, wenn die Kinder durch die herzvolle Darstellung des Lehrers ergriffen werden, auf die lieblichste und rührendste Weise ausspricht.

Eine Untersuchung, wie und durch welche Fehler des Lebens etwa die Armuth entstehe, möchte hier nicht an ihrer Stelle seyn. Der Eindruck der Armuth auf das Gemüth muß rein bleiben, und das Kind darf den Armen nur als einen Armen, Hülfsbedürftigen nehmen. Der Gedanke an Verschuldung von Seiten des Armen würde nothwendig den Eindruck schwächen, auf welchen es allein hier abgesehen ist.

Ist das Bild des Armen, des Gebrechlichen, recht lebhaft vor die Seele des Kindes gestellt, dann wird von ihm die Frage nicht unbeantwortet bleiben: was bedarf der Arme? — deine Hülfe. Er hungert — brich ihm dein Brod! er dürstet — tränke ihn! ihn friert — laß ihn sich wärmen an deinem Feuer, — gib ihm Kleider, daß er sich vor der Kälte schütze. Wie leicht können dann auch diese Pflichten auf das Kind angewendet werden! — Erzählungen, kurze Sprüche, Liederverse.

4) In den Häusern wohnen gesunde, kranke Menschen. Wieder auf dieselbe Art behandelt, nur daß man hier allerdings auf die Entstehung mancher Krankheiten zurückgehen muß, weil man gerade will, daß sich das Kind vor allem demjenigen hüten soll, was seine Gesundheit zerstören kann.

Die Gesundheit ist ein großes Gut des Lebens. Der Kranke, was leidet er! wie viel muß er sich versagen! Das Bild wird ausgemalt, vorzüglich in Rücksicht auf das Kind. Mit je lebhaftern Farben dieses geschieht, desto leichter lassen sich die Gefühle entwickeln, die der Anblick des Kranken erwecken muß, — die Gefühle des Mitleids und die Pflichten möglicher Hülfsleistung.

„Manche Krankheiten sendet Gott, ohne daß sie der Mensch herbeiführt. Ist das bei allen Krankheiten so? — Wer ist denn an vielen Krankheiten selbst schuldig? — Wisset ihr mir Beispiele anzugeben, wie sich Kinder Krankheiten selbst zuziehen können?“ — Erzählungen. Die Kinder finden die Ursache der Krankheit auf. Daraus entwickeln sich Sätze folgender Art: wer zuviel ißt, wird krank; wer schädliche Dinge (Giftpflanzen können schon hier vorgezeigt werden) ißt, wird krank; wer sich zu sehr erhitzt, und dann schnell den Durst löscht, wird krank, und muß wohl gar sterben u. s. w.

Nun folgen natürlich die leicht zu entwickelnden Pflichten, seine Gesundheit nicht durch Unmäßigkeit, Leckerhaftigkeit und Unbesonnenheit im Springen, Klettern und Rennen in Gefahr zu setzen.

c) In diesem ganzen Pensum, welches die Kirche behandelt, ist gar nichts enthalten, das schwierig auszuführen wäre. Der religiöse Lehrer wird es nicht unterlassen, dieses Gebäude von seiner heiligen Seite darzustellen, und eine gewisse Ehrfurcht vor demselben in den Kindern zu erregen. — Das Merkwürdige in der Kirche, wie Kanzel und Altar, wird soviel möglich, auch der Form nach beschrieben. — Natürlich verweilt man nur bei demjenigen, was Kindern von diesem Alter, der Natur der Sache nach, interessant seyn kann.

7.

Der Garten.

a) Beschreibung eines Gartens nach seinen Haupttheilen: Bäume, Gesträuche, Kräuter, Blumen. — Umzäunung des Gartens: Hecke, Zaun. — Lauben.

b) Beschreibung der Gewächsarten. Der Baum — die sichtbaren Theile des Baumes. — Ihr Zusammenhang und die Aufeinanderfolge der verschiedenen Erscheinungen am Baume. — Zweck und Nutzen der einzelnen Theile für das Ganze. — Verschiedene Arten bekannter Bäume u. s. w. — Zeit der Zeitigung der Früchte.

Gesträuche: der Johannisbeerstrauch, der Brombeerstrauch, der Stachelbeerstrauch u. s. w. — Was haben sie mit den Bäumen gemein? — worin unterscheiden sie sich von demselben? — Kräuter: Kohl, Salat u. s. w. Ihr Gebrauch. Unterschied von den Bäumen und Gesträuchen. Blumen. Aufzählung bekannter Arten derselben. — Schönheit derselben; Gebrauch. Bestandtheile: der Stengel, die Blätter, der Kelch.

Gott, der zum Nutzen und zur Freude der Menschen ihnen so viele Gaben in der Natur beschert, der die Blumen so schön kleidet, Gott ist ein sehr gütiger Gott; er ist unser Vater.

Andeutungen zur Ausführung.

Die Ausführung dieses Pensums würde am besten gerathen, wenn der Lehrer seine Schulstube mit dem Garten vertauschte.

a) Er wird die Kinder zuerst die Form des Gartens richtig auffassen, und auf ihre Schiefertafeln zeichnen, dann den Garten nach seiner natürlichen Anlage theilen, und die Hauptbestandtheile desselben unterscheiden lassen. Hat sich ihnen nur einmal das Bild vollständig eingeprägt, dann kann er darauf bauen, und den folgenden Unterricht in dem Schulzimmer ohne Schwierigkeit fortsetzen.

b) Wenn der Lehrer nicht im Freyen mit den Kindern wandelt, und mit ihnen betrachtend vor einem Baum verweilen kann, so wäre es nöthig, daß er einen solchen an die Tafel zeichnete, und zwar in möglichster Größe. Die Kinder finden nun die Haupttheile: Wurzel, Stamm, Krone, Wipfel. — An der Krone werden unterschieden, die Aeste, die Zweige, die Blätter, die Knospen, die Blüthen, die Früchte. Was von den letzten Theilen vorgezeigt werden kann, wird gezeigt, und sodann nach Farbe, Form u. s. w. beschrieben. — Nun wird der Baum von unten auf nach dem Zusammenhang seiner Theile construirt. — „Was am Baume ist das Bestehende, was zwar auch wächst, aber Sommer und Winter dauert? — Von den übrigen Theilen, welche vorübergehend sind, erscheinen im Frühjahr zuerst? — was folgt dann?" u. s. f. — Endlich der Zweck der einzelnen Theile für das Ganze. Wozu sind die Wurzeln da? wozu der Stamm, die Aeste, Zweige, Blätter u. s. f.

Auch am Stamme können die äussern und innern Theile: Rinde, Holz, Mark — unterschieden und wo möglich gezeigt werden.

Ist nun der Baum, als solcher aufgestellt und beschrieben, so geht der Lehrer die bekannten Arten fruchtbarer Bäume durch, Kirschbaum, Birnbaum, Apfelbaum, Pflaumenbaum und andere. Eine weitläuftige genaue Schilderung und Vergleichung derselben nach allen Rücksichten wäre hier durchaus nicht an ihrer Stelle. Sie gehört in einen spätern Cursus. Nur was Blüthen und Früchte betrifft, kann man schon jetzt einige Vergleichungen anstellen.

Wie bei dem Baume verfährt man bei den Gartengesträuchen und Gartenkräutern, denn nur von den im Garten wachsenden ist hier die Rede. Die geringe Kenntniß der Pflanzenkunde, welche zu dieser Entwicklung erfordert wird, kann der Lehrer aus jeder auch der dürftigsten Schrift über Naturgeschichte schöpfen.

Die Blumenwelt ist zu nahe verwandt mit der Kinderwelt, als daß der gefühlvolle Lehrer nicht nützen sollte, was ihm jene zur Belebung und Förderung seines Unterrichts in so herrlicher Fülle darbietet. Die zarte Sprache, die aus den Blumen spricht, ist zugleich die süße Sprache des kindlichen Seyns und Lebens voll Unschuld und Fröhlichkeit; das Kind versteht sie wohl, diese Sprache, darum wird es auch so sehr von den Blumen angezogen, es ahnet auch ihre höhere Bedeutung, weil es aber so selten Jemand findet, der ihm das Geahnete erklärt und deutlich macht, weil es in der Oberflächlichkeit seines Betrachtens blos an dem Schimmer der bunten Farben hängen bleibt, darum dauert auch sein Blumenleben und seine Freude an der Blumenwelt so kurz und zerfällt mit der Zeit, wo es zu spielen aufhört. Wie sollte es der Erzieher, und in der That auch der Lehrer der Schule übersehen können, welch ein schöner Weg zu dem Herzen der Kinder (vornämlich der Mädchen) ihm in der Freude derselben an Blüthen und Blumen eröffnet sey, und wie viel daran liege, daß er diesen Hang sorgfältig pflege und leite! Darum schließe er sich mit ihnen nicht immer in die enge Schulstube ein, er gehe mit ihnen hinaus in das Feld, und lasse sie sammeln, was sie in Gärten und auf Wiesen Schönes finden, er mache sie aber auch aufmerksam auf die Schönheit der Blumen, die nicht allein in den schönen Farben besteht; er mache sie aufmerksam auf die regelmäßigen Formen, auf die feine, künstliche, und doch so natürliche Zusammensetzung ihrer Theile, und auf so vieles andere, das Auge und Herz des gefühlvollen Menschen entzückt. Wie von selbst ergibt sich dann der Uebergang auf die Größe, Weisheit und Güte des Schöpfers, und wie viel mehr gewinnt auf einem solchen Gange das kindliche Gemüth in religiöser Hinsicht, als durch stundenlange Beweise, die das Herz kalt lassen.

Auf jeden Fall lasse sich der Lehrer von den Kindern Blumen in die Schule bringen, lasse sie nach Farbe, Form, Zartheit der Zeichnung, nach dem Zusammenhang ihrer Theile vergleichen, die bekannten Arten lasse er benennen, und gebe, um die Kinder im genauen Unterscheiden zu üben, auf, von dieser oder von jener

Gattung am folgenden Tage einige zu bringen. Es fehlt nicht, alle werden sich beeifern, die schönsten zu bringen.

Nun aber, wenn sie so recht fühlen, wie wunderschön ihre Blumen sind, dann nehme der Lehrer dieser wichtigen Momente wahr, zeige ihnen, daß kein Mensch in all' seiner Kleiderpracht bekleidet sey, wie eine einzige solche Blume, wie kein Mensch mit all' seiner Kunst eine solche Blume zu Stande bringen, nicht einmal malen könne, wie nur er es sey, der große Gott, der Vater alles Lebens, auch ihr Gott und Vater, der diese Blumen kleide. Wenn sie daher auch nur eine Blume betrachten, so soll es ihnen immer dabei einfallen, wie freundlich dieser Gott sey, wie lieb er auch sie habe, daß er ihnen Augen gegeben habe, diese Schönheiten zu sehen, und ein Herz, sie zu fühlen.

8.

Wiesen, Aecker, Weinberge.

a) Auf den Wiesen wächst Gras in unendlich vielen Halmen. — Auf manchen Wiesen stehen fruchttragende Bäume. — Durch manche Wiesen schlängeln sich Bäche. An den Bächen stehen Weidenbäume. — Gebrauch. Das Gras dient zum Futter für das Vieh. — Gedörrtes Gras — Heu. — Zeit der Heuernte. — Das Heu wird aufbewahrt in den Scheunen. Die Weiden gebraucht man zu verschiedenen Zwecken bei'm Landbau und bei Gewerben.

b) Auf den Aeckern wachsen Getreide, Kartoffeln, Kohlkräuter, Hanf, Flachs u. s. w.

Verschiedene Getreidearten. — Unterschied derselben (nach Vorzeigung) in Rücksicht auf Gestalt und Gebrauch. — Verarbeitung bis zum Genuß. Ebenso bei den übrigen Ackergewächsen.

c) An den Hügeln und Bergen sind Weingärten gepflanzt. — Die Rebe, ihre Gestalt, ihre Früchte, Gebrauch derselben.

Gott der Allmächtige und Allgütige, Versorger der Menschen.

Andeutungen zur Ausführung.

Für dieses Pensum sind keine weitern Bemerkungen mehr nöthig. Wir wiederholen nur: je mehr auch hier vorgezeigt werden, je anschaulicher die Sache gemacht werden kann, desto besser. Darum muß denn freilich der Lehrer sich eine Sammlung von den dazu nöthigen anschaulichen Gegenständen bei Zeiten, das heißt, dann anlegen, wenn er sie sammeln kann, damit er sie habe, wenn er sie braucht.

Ebenso ist für die folgenden Abschnitte nichts zu erinnern.

9.

Wald.

Bäume, aus welchen der Wald besteht. Arten derselben; die Eiche, die Tanne, die Fichte, die Buche u. s. w. Unfruchtbare.

Vergleichung dieser Baumarten nach den allgemeinsten äussern Merkmalen.

Benützung dieser Bäume und ihrer Theile.

Gewild. Nutzen und Schaden desselben. Jäger. Jagd.

Anmerkung.

Die Uebungen 9 — 12 sind hier nicht wesentlich, und können sehr kurz behandelt werden.

10.

Berge, Hügel, Thäler.

Einige vorläufige Bestimmungen. — Die Gärten, Wiesen und Aecker liegen meistentheils in Ebenen und Thälern; die Weingärten sind gewöhnlich auf und an Hügeln gepflanzt; die Wälder breiten sich gewöhnlich an den Bergen und auf der Spitze derselben aus. — Die verständlichsten Gründe werden angegeben.

11.

Wasser, Quelle, Bach, Fluß.

Nutzen des Wassers überhaupt. Entstehung des Bachs, wenn ein solcher in der Nähe ist. Quelle.

Der Fluß. Entstehung desselben aus dem Zusammenfluß der Bäche und Quellen. Nutzbarkeit desselben.

12.

Die Markung.

Dieses Pensum dient zur Wiederholung der nächst vorher behandelten Pensen.

Begriff von Markung. Die in der Markung begriffenen Wiesen, Aecker, Wälder, Thäler, Flüsse, Bäche u. s. w. werden aufgezählt, und so gut es seyn kann, nach ihrer Lage beschrieben.

Andeutungen zur Ausführung.

Dieser Abschnitt gehört, wenn er in Rücksicht auf die Lokalität genau ausgeführt werden soll, nicht hieher, indem er so viele örtliche Kenntnisse voraussetzt, als die Kinder in dieser Klasse unmöglich schon haben können. Allein ganz wegbleiben kann er wohl nicht; man bleibt aber blos bei gewissen allgemeinen Grenzlinien stehen, und benützt ihn zur Wiederholung der nächst vorhergegangenen Abschnitte in örtlicher Folge.

13.

Lebendige Geschöpfe, Thiere.

a) Haupteintheilung: vierfüßige Thiere, Vögel, Insekten, Würmer, Fische. — Das characteristisch Auszeichnende im Aeussern jeder dieser Arten. —

b) Aufzählung der Thiere, welche innerhalb des Orts angetroffen und gehegt werden:

An vierfüßigen: Pferde, Esel, Hunde, Katzen, Schweine, Ochsen, Kühe, Kälber, Schafe, Ratten, Mäuse u. s. w.

Geflügel: Gänse, Enten, Hühner, welsche Hühner, Pfauen, Tauben, Schwalben, Sperlinge u. s. w.

Einige Insekten: Fliegen, Spinnen, Flöhe, Wanzen.

c) Thiere, welche man in Gärten und auf dem Felde findet:

vierfüßige: von den obigen können mehrere auch hier angeführt werden; ferner: Maulwürfe, Füchse, Hasen, Ziegen u. s. w.

Insekten: Maikäfer, Johanniswürmchen, Heuschrecken, Grillen, Schmetterlinge, Bienen, Wespen u. s. w.

Geflügel: Lerchen, Staare, Finken, Wachteln, Meisen u. s. w.

Würmer: Regenwürmer, Schnecken rc.

d) Thiere, welche gewöhnlich im Walde angetroffen werden:

vierfüßige: wilde Schweine, Hirsche, Rehen, Hasen, Füchse, Eichhörnchen u. s. w.

Vögel: Raben, Spechte, Kukuk u. s. w.

e) Thiere, welche sich in den Flüssen und Sümpfen aufhalten;

verschiedene Arten von Fischen, insofern sie bekannt seyn können. Ferner gehören von den obigen hierher: Gänse, Enten, Störche.

Farbe, Körperform, Eigenschaften und Nutzen der Thiere wird bei jedem einzelnen angegeben.

Auch das Thier ist zur Freude geschaffen; es zeugt in seiner ganzen Bildung von der Weisheit des Schöpfers. — Pflicht der Kinder, kein Thier zu quälen.

Andeutungen zur Ausführung.

a) Nachdem das Feld durchwandelt ist, geht der Unterricht natürlich zu den lebendigen Wesen, den Thieren fort, welche theils im Ort selbst, theils auf dem Felde anzutreffen sind. — So wenig es an sich elementarisch ist, von dem Allgemeinen in das Besondere zu gehen, so kann man doch gleich anfangs gewisse Haupteintheilungen nicht entbehren, unter welche man die Thiere bringt. Da aber durchaus noch von keiner eigentlichen Naturgeschichte die Rede ist, sondern diese erst in ihren Elementen begründet werden soll, so bleibt man auch in der Bestimmung der Merkmale, durch welche sich eine Thiergattung von der andern unterscheidet, bei demjenigen stehen, was die Anschauung an die Hand

gibt, also 1) vierfüßige Thiere, welche gehen; 2) Thiere mit zwei Füßen, welche fliegen, Vögel; 3) Thiere mit sechs und mehr Füßen, welche theils fliegen, theils gehen, Insekten; 4) Thiere ohne Füße, welche schwimmen, Fische; 5) Thiere ohne Füße, welche kriechen, Würmer. (Die Amphibien bleiben weg.) Diese Eintheilung kann man entwickeln, indem einzelne bekannte Thiere nach diesen Bestimmungen angegeben, darnach beurtheilt, und die allgemeinen Benennungen daraus abgeleitet werden. Diese Benennungen von 1 — 5 werden fest eingeprägt.

b) Das Aufsuchen der Thiere geht nun vor sich, und zwar nach den im obigen Entwurf angegebenen elementarischen Rücksichten. „Gebet vierfüßige Thiere an, welche in den Häusern angetroffen und gehegt werden." Wenn die Kinder nun mehrere solche Thiere genannt haben, so verfährt man wie sonst. Man nimmt ein Thier nach dem andern vor, läßt den Satz aussprechen: z. B. das Pferd ist ein vierfüßiges Thier, die Pferde sind vierfüßige Thiere u. s. w. Hierauf werden die Kinder aufgefordert, alles zu sagen, was sie von dem Thiere wissen, in Rücksicht auf seine Farbe, die Form der einzelnen Theile, den Gebrauch, den man von dem Thiere macht, seine Nahrung. — Eine vollständige naturhistorische Beschreibung gehört nicht hieher.

So wird bei allen Thieren unter a b c d u. e nach und nach verfahren. Bei einigen läßt sich natürlich mehr, bei andern weniger sagen. Doch wird der Lehrer erinnert, die Sache nicht zu leicht zu behandeln, und sich hübsch auf sein Pensum vorzubereiten, damit er nicht schon in diesen allgemeinen Umrissen allzu dürftig docire, und keine naturhistorische Blößen gebe, was dann natürlich zur Oberflächlichkeit im Anschauen und Auffassen des Gegenstandes führen muß.

Der Lehrer läßt nun die Kinder einen Blick auf die Thierwelt im Ganzen werfen. Er sucht das Gefühl rege zu machen, indem er ihnen nicht nur zeigt, wie viel Nutzen und Vergnügen ihnen auch die Thiere, namentlich die Vögel durch ihren schönen Gesang, gewähren, sondern wie auch die Thiere sich ihres Lebens freuen, und zur Freude von Gott geschaffen seyen. — Hierauf folgt eine Beschreibung, wie oft rohe Menschen, leider oft auch Kinder, die Thiere quälen, und ihnen die Empfindung eines frohen Lebensgenusses durch ihre harte Behandlung rauben.

Für die Entwicklung der Pflichten, die daraus für die Kinder erwachsen, bedarf es keiner weitern Winke.

14.

Der Himmel, Wolken, Sonne, Mond, Sterne.

a) Der Himmel, seine Farbe zu verschiedenen Zeiten.
Die Wolken, ihre Farbe, ihre verschiedene Gestalt, ihre Beweglichkeit.

b) Die Sonne, ihr Lauf, Aufgang und Niedergang — Licht, Tag und Nacht. — Verfinsterung der Sonne durch die Wolken.
Erwärmung der Erde durch die Sonne; Fruchtbarkeit, Leben. — Sonnenhitze des Sommers.
Vorsicht gegen den schädlichen Einfluß der Sonnenhitze und Sonnenstralen auf den Körper.

c) Der Mond, Erscheinung desselben bei Nacht; Erleuchtung. Voll — halbvoll — Zu- und Abnehmen seines Lichts — gänzliche Abwesenheit des Mondes an dem uns sichtbaren Theil des Himmels.

d) Die Sterne. Ihr Glanz. — Größere oder geringere Stärke ihres Lichts, ihre Menge, ihre große Entfernung von uns.

Gott ist der Herr, unendlich, groß und mächtig. Groß sind alle seine Werke.

Andeutungen zur Ausführung.

Das Kind wendet nun den Blick von der Erde, und von demjenigen, was ihm auf derselben begegnet ist, aufwärts gen Himmel. Damit eröffnet sich dann auch ein neues, interessantes Feld der Betrachtung.

a) Wir haben nunmehr das kennen gelernt, was auf der Erde ist. — Kinder, der Mensch hat eine aufrechte Stellung von Gott erhalten, damit er mit seinem Auge nicht allein bei der Erde verweile, sondern daß er auch aufschaue zum Himmel; da ist noch viel Herrliches zu schauen, und noch viel Herrlicheres würden wir sehen können, wenn unsere Augen so weit reichten, und eindringen könnten in das, was da droben ist. Kinder, ihr sollt nie gen Himmel schauen, ohne daran zu denken, daß dahin alle guten Menschen dereinst kommen, daß auch ihr, wenn ihr gut und fromm seyd, dahin kommet, und noch viel Schöneres sehen und genießen

werdet, als auf dieser Welt. — Wenn ihr an ganz heitern Tagen gen Himmel schauet, wie sieht da der Himmel aus? — und wie sieht er aus an trüben Tagen? — Was sehet ihr gewöhnlich am blauen Himmel, ist er gewöhnlich ganz rein? — was bedeckt dann einen Theil des Himmels? — Bleiben diese Wolken immer an einer Stelle? — Wann bewegen sie sich besonders schnell? — Welche Gestalt und welche Farbe haben diese Wolken? — Scheinen sie nicht auch oft uns näher, ein andermal höher oben, also entfernter von uns zu seyn? — Wie sehen sie aus, wenn sie sich herunter ziehen? — Wenn nun viele trübe Wolken sich am Himmel zusammenziehen, was entsteht da gewöhnlich?" —

b) So führt nun der Lehrer die Sonne herauf vor dem Blicke der Kinder, macht diese zuerst auf die verschiedene Stellung der Sonne aufmerksam, so wie auf die Wirkungen, welche ihr verschiedener Stand am Himmel verursacht, und geht auf den großen Nutzen über, den sie für die Erde und für die Menschen hat. Der Unterricht ist blos beschreibend; alle weitern Erklärungen wären hier ganz und gar nicht an ihrer Stelle. Aber das Gefühl muß durch die eindringende Rede des Lehrers geweckt, erwärmt, belebt werden; darum muß man nicht glauben, daß man immer nur fragen und abfragen müsse. „Sehet, Kinder, wie sie so herrlich dasteht in ihrem Glanze, und Licht und Wärme und Segen über alles was lebt, verbreitet! wie sich alles so munter bewegt in ihren Strahlen, und wie dann alles trauert, wenn wir sie oft Tagelang nicht sehen. Wäre es recht, wenn auch ihr euch nicht dieser herrlichen Sonne freuen, und dem Gott danken wolltet, der sie geschaffen und am Himmel erhöhet hat? — Von ihr kommt das Licht, ohne sie könnten wir nichts sehen; das Schöne in der ganzen Natur wäre für uns so gut als gar nicht da, denn wir könnten es ja nicht sehen. — Ohne sie würde alles erstarren; sie erwärmt alles, so wie sie alles beleuchtet. Der kleinste Wurm sonnt sich in ihren Strahlen, und freut sich ihrer Wärme. — Sie treibt alles hervor, alle Keime, alle Blumen; ohne sie würde nichts wachsen, ohne sie würde nichts gedeihen, nichts reifen auf dem Felde, und Thiere und Menschen hätten keine Nahrung. — Wie glänzt sie so schön, so daß wir ihr am Mittag nicht entgegen sehen können, ohne daß ihre Strahlen unsere Augen blenden! Und doch ist sie weit, weit von uns entfernt, so daß, wenn ihr auch fliegen könntet so schnell, wie eine Kanonenkugel, wenn sie abgeschossen wird, ihr doch viele Jahre brauchtet, um zur Sonne zu kommen. — Welch ein großer Gott muß das seyn, der

diese Sonne geschaffen hat, und sie in ihrem Laufe erhält!" — Nicht als ob diese und ähnliche, vom Gefühl eingegebene, und das Gefühl der Kinder aufregende Anreden in Einem fort, ohne Unterbrechung gesprochen werden sollen; — immer fragt man dazwischen ein, damit die Selbstthätigkeit nicht erlahme; aber dann ist auch ein Wort von dem Lehrer allein unumgänglich nöthig, weil nur er es ist, der so viel Sprachfertigkeit, Kraft und Fülle des Gefühls hat, um sich des Gefühls der Kinder vollkommen zu bemächtigen.

Es folgen nun auch einige Vorschriften für die Kinder in Rücksicht auf Kopfbedeckung gegen die heißen Sonnenstrahlen am Mittage.

c u. d) hat keine Schwierigkeit. Betrachtungen über die Größe, Weisheit und Güte des Schöpfers liegen so nahe, und entwickeln sich so natürlich aus dem Obigen, daß der denkende und religiös fühlende Lehrer nur seinem Herzen folgen darf, um diesen Abschnitt zu einem der eindringlichsten und erhebendsten zu machen. Auch ist die Bibel so reich an schönen Sprüchen dieses Inhalts *), welche auch von Kindern dieses Alters verstanden werden, daß es kaum zu verantworten wäre, wenn man sie nicht hier schon benützen wollte. Gar kindlich tönende Liederverse, die hier gebraucht werden können, finden sich in vielen Sammlungen.

---

*) Sprüche wie die nachfolgenden, können von der zweiten Abtheilung gelesen, und dann den Anfängern vorgesprochen werden. Psalm 36, 6. „Herr, deine Güte reichet, so weit der Himmel ist, und deine Wahrheit, so weit die Wolken gehen." — Ps. 19, 2. 3. „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und die Veste verkündiget seiner Hände Werk. Ein Tag sagt es dem andern, und eine Nacht thut es kund der andern." — Jesai 40, 26. — Und sollte dem Lehrer nicht folgende herrliche Stelle, die gleichsam zur Wiederholung alles in diesem Abschnitt Vorgekommenen dienen könnte, willkommen seyn, um sie wenigstens seinen Kindern vorzulesen? Sir. 43, 1 — 11. „Wer kann sich an Gottes Herrlichkeit satt sehen? Man siehet seine Herrlichkeit an der mächtigen großen Höhe, an dem hellen Firmament, an dem schönen Himmel. Die Sonne, wenn sie aufgehet, verkündiget sie den Tag; sie ist ein Wunderwerk des Höchsten. Im Mittage trocknet sie die Erde; und wer kann vor ihrer Hitze bleiben? Sie machet's heißer denn viele Oefen, und brennet die Berge, und bläset eitel Hitze von sich, und gibt so hellen Glanz von sich, daß sie die Augen blendet. Das muß ein großer Herr seyn, der sie gemacht hat, und hat sie heissen so schnell laufen. Und der Mond in aller Welt muß scheinen zu seiner Zeit, und die Monate unterscheiden und das Jahr austheilen. — Es ist ein Licht, das abnimmt und wieder zunimmt.

15.

Veränderungen in der Natur.

Tages- und Jahreszeiten.

a) Tageszeiten: Morgen, Mittag, Abend, Nacht.

Morgen. Morgendämmerung, Morgenröthe, Aufgang der Sonne, der Frühgesang der Vögel im Frühling und Sommer.

Frische des Morgens; vorzügliche Tauglichkeit des Menschen zu Geschäften, wenn er vom Schlafe gestärkt ist. Kinder sollen frühe aufzustehen sich gewöhnen.

Morgengebet, daß Gott uns Kräfte geben möge, unser Tagewerk gut zu verrichten, daß er uns bewahre vor dem Bösen. — Vorsätze des Kindes am frühen Morgen für den kommenden Tag; — Frühstück.

Gewöhnung sich sogleich zu waschen, die Haare zu richten und sich reinlich anzuziehen. — Pünktlichkeit im Abgehen zur Schule. Arbeit. —

Mittag. Stand der Sonne.

Mittagessen. Gott ist es, der durch die Eltern den Kindern Speise und Nahrung gibt; Tischgebet. — Mäßigkeit im Essen und Trinken — gesittetes Betragen während des Essens.

Er machet den Monat, er wächset und verändert sich wunderbarlich. Es leuchtet auch das ganze himmlische Heer in der Höhe am Firmament, und die hellen Sterne zieren den Himmel. Also hat sie der Herr in der Höhe heissen die Welt erleuchten. Durch Gottes Wort halten sie ihre Ordnung, und wachen sich nicht müde." — Sprüche dieser Art, welche sich auf den Anschauungs-Unterricht beziehen, sollten als Lesestoff der Handfibel oder dem ersten Lesebuch einverleibt werden. Sie werden dann von den Kindern der zweiten Abtheilung dieser Klasse, welche ja schon lesen können, gelesen und zum Theil auswendig gelernt. Der Lehrer kann nun diese Kinder gebrauchen, um die Sprüche denen der ersten Abtheilung vorzusagen, und sich dadurch sein Geschäft einigermaßen erleichtern.

Abend. — Niedergang der Sonne — Dämmerung — Abendröthe — Abendkühle; Die Heerden ziehen heim. Schluß der Geschäfte. Wohl dem, der sie gut und im Andenken an Gott verrichtet hat. — Erholung. — Abendessen; Tischgebet.

Nacht. — Müdigkeit. — Neigung zum Schlaf, Gebet, Dank gegen Gott für die verliehenen Kräfte und für seine Bewahrung; Bitte um fernere Bewahrung während des Schlafes. — Ruhiger Schlaf, unter welcher Bedingung? — Träume.

b) Jahreszeiten: Frühling, Sommer, Herbst, Winter.

Frühling. Erwachen der Natur — Bestellung der Felder — Sommersaat. Säen und Pflanzen. Reinigung der Bäume. — Das Keimen; der Keim, Gestalt der herausbrechenden Keime, zarte Beschaffenheit derselben. — Das Blühen. Schönheit der Blüthen — verschiedene Gestalt und Farbe der Blüthen. — Abfallen der Blüthen und Hervortreten der Frucht.

Thau, Regen, Wind, Morgenkühle, Veränderlichkeit der Witterung gewöhnlich am Anfang des Frühlings.

Charfreitag, Osterfest.

Aehnlichkeit des Frühlings mit dem Jugendleben.

Sommer. Steigende Sonnenwärme; das Wachsen der Frucht und das Reifen vieler Früchte schon in dieser Jahreszeit, Aufzählung solcher, welche schon im Sommer zur Zeitigung kommen. — Hitze, schwüle Hitze.

Gewitter. Donner und Blitz, Platzregen. — Schönheit und Fruchtbarkeit des Gewitters — Schaden, den es anrichten kann; Zünden des Blitzes, Hagel, Wolkenbruch, Ueberschwemmung. — Mähen, Heu-Ernte, Getreide-Ernte.

Aehnlichkeit des Sommers mit dem reifern Alter und überhaupt mit dem menschlichen Leben. — Wer nicht säet, und auf seine Saat nicht weiterhin die gehörige Sorge verwendet, wird auch nicht erndten. Wer reichlich säet, wird reichlich ernten.

Herbst. Die Zeit der vollen Reife. Das Einsammeln der noch übrigen Früchte der Gärten und Felder. — Weinlese, Herbstfreuden. — Das Bestellen der Felder und Wiederaussäen der Wintersaat.

Successives Absterben der Natur — das Fallen der Blätter.

Nebel. Reif, Sturm, trübe Tage.

Aehnlichkeit dieser Jahreszeit mit dem Alter des Menschen auf der Stufe des Abnehmens und Dahinwelkens.

Winter. Die Zeit der Ruhe der Natur. — Zunehmende Kälte. — Kürzester Tag, längste Nacht.

Gefrieren — Eis, Schnee, Schneegestöber.

Winterfreuden für Kinder; Vorsicht bei ihrem Genusse; Warnung vor Unglück.

Christfest, seine Bedeutung, Wichtigkeit seiner Feier auch für Kinder. — Weihnachtsgeschenke.

Jahreswechsel, Neujahrstag; Zweck seiner Feier. Zunahme des Tages.

Abnehmen der Kälte. — Thauwetter — Schmelzen des Schnee's. — Winde.

c) Die Monate.

Frühlingsmonate: März, April, Mai. — Sommermonate: Junius, Julius, August. — Herbstmonate: September, Oktober, November. — Wintermonate: Dezember, Januar, Februar.

Jeder Monat enthält etwas mehr als vier Wochen, jede Woche sieben Tage.

Allgemeine Bemerkungen über die Absichten Gottes bei dem Wechsel der Jahreszeiten.

Andeutungen zur Ausführung.

Dieser Abschnitt ist einer der interessantesten und wichtigsten, denn er soll die ganze Tages- und Lebensgeschichte der Kinder enthalten, und unter den angegebenen Gesichtspunkten durchgehen. Unter den Veränderungen des Tages und des Jahres schaut das Kind sein eigenes Leben an, es knüpft an diese Erscheinungen seine Beschäftigungen, seine Genüsse und Empfindungen und seine Kindespflichten an; es wird sich dessen deutlich bewußt, zu was es jede Stunde, jeder Theil seines kindlichen Lebens auffordert. Hierdurch wird die gar wichtige, für das ganze Leben so einflußreiche Gewöhnung begründet, alles in der Natur und im Leben in Beziehung auf den innern Menschen und seine Bildung zu betrachten. Die ganze Natur erhält einen höhern Sinn, eine höhere Bedeutung.

Wie sich dieser Abschnitt zu dem vorhergehenden verhalte, ist klar. Hatte man im vorigen Abschnitt die Weltkörper, Sonne, Mond, Sterne im Allgemeinen und als stehend betrachtet, so erscheinen sie nunmehr in ihrer Bewegung, in ihrem Laufe in den verschiedenen Tages- und Jahreszeiten.

a) Der Lehrer läßt das Kind den Tag in die gewöhnlichen vier Theile, Morgen, Mittag, Abend und Nacht theilen, und läßt dann den Tag beginnen.

Zur Versinnlichung gebraucht er den Kreis mit dem Durchmesser. Der Durchmesser stellt die Ebene des Feldes dar, in dessen Mitte der Standpunkt des Kindes ist. Der Kreis bezeichnet den Lauf der Sonne; an diesem Kreise geht man langsam mit dem Zunehmen des Tages und der Nacht fort, und zwar von der Rechten zur Linken. An dem ersten Ende des Durchmessers ist der Morgenpunkt, an dem linken Ende der Abendpunkt; Mittag ist oben am Kreise, Mitternacht unten.

Der Lehrer versetzt sich zuerst mit den Kindern in die Nacht, so wie sie dem Morgen vorangeht, läßt es immer heller und heller werden, zeigt den Standpunkt der Sonne an seinem Kreise noch unterhalb des Durchmessers. „Der Morgen dämmert!" (Vorgesprochen, nachgesprochen.) Er zeichnet an dem Kreise die Sonne etwas weiter herauf. „Noch sieht man die Sonne nicht; aber was sieht man gewöhnlich, ehe die Sonne aufgeht?" — Nun stellt er die Sonne an den Morgenpunkt, und ruft den Kindern

mit froher Stimme zu: sehet Kinder, nun geht die Sonne herauf. Der Herr sprach: es werde Licht! — und es ward Licht.

Die liebe Sonne kommt hervor
Aus ihrem gold'nen Morgenthor.
Seht, seht! wohin ihr Auge blickt,
Scheint Feld und Wald uns neu geschmückt.

In diesem Geiste fährt man fort, die Kinder langsam und stetig durch das Morgenleben, seine Beschäftigungen und Anforderungen durchzuleiten. Es mögen hier nur einige weniger bekannte Liedchen Platz finden, die dem Lehrer nicht unangenehm seyn dürften. Sie sind enthalten in „Bahnmaiers Gesängen für christliche Feier vaterländischer Feste," 3. Aufl., Stuttgart, bei Steinkopf. 1819.

Morgenlied.

Willkommen, holdes Morgenroth!
Kommst segnend her von unserm Gott,
Weckst sanft uns auf aus sanfter Ruh,
Zu neuer Freude weckest du.

Des Waldes Sänger jubeln dir,
Dir jauchzen, Gott des Lichts, auch wir.
Du wachst für uns in finstrer Nacht,
Bist um uns, wenn der Tag erwacht.

Wie deine Sonne rings umher
Erleuchtet, wärmet Land und Meer,
So strömet Segen überall
Dein kräftig Wort durch Berg und Thal.

Erhalt uns heut den frohen Muth,
Der freudig deinen Willen thut!
Gib, wenn dein Abendstern uns lacht,
Ein ruhig Herz zu guter Nacht!

Morgengebet.

O Gott, nach einer sanften Nacht
Sind wir gesund vom Schlaf erwacht,
Und uns're Lieben um uns her.
Wir danken dir, Allgütiger!

O du, der alles Gute gibt,
Uns, seine Kinder, herzlich liebt, —
Wir sind getrost bei Tag und Nacht,
Weil über uns dein Auge wacht.

O sey mit uns auch diesen Tag,
Daß uns kein Uebel treffen mag!
Hilf du uns fromm und folgsam seyn,
Daß unser sich die Eltern freu'n.

Wenn uns're Hand was Gutes schafft,
So stärk' uns, Gott, mit deiner Kraft,
Daß wir noch Abends groß und klein,
In Lieb' und Eintracht fröhlich seyn.

Der Zug der singenden Kinder in die Morgenschule.

Fröhlich wieder
Schallen uns're Lieder,
Weil der Tag erwacht.
Auf mit neuen Kräften
Wecket zu Geschäften
Uns des Morgens Pracht.
Herrlich wieder,
Schwestern, Brüder!
Ist der Tag erwacht.

Morgenstunde
Hat ja Gold im Munde,
Wie der Lehrer spricht.
Nehmt die Bücher wieder!
Unter'm Klang der Lieder
Kommt und säumet nicht.
Schläfer, wachet!
Trägen lachet
Gottes Sonne nicht.

Von uns allen,
Liebe Schule! schallen
Jubellieder, dir.
Wo, bei sanfter Sitte,
Gott in uns'rer Mitte
Wandelt für und für.
Wo wir hören
Himmelslehren,
Beten, Gott, zu dir.

Was uns nützet,
Vor dem Bösen schützet
Uns're junge Brust;

Lesen, Rechnen, Schreiben,
Alles Gute treiben
  Wir mit Herzenslust.
Täglich weiter
Rücken heiter
  Wir mit Himmelslust.

Mittag. Der Lehrer zeichnet die Sonne oben in den Halbkreis. Die Sonne steht am höchsten am Himmel (Mittags zwölf Uhr). Sie brennt am heißesten; fängt nun an wieder herab zu gehen am Himmel. —

Die Kinder geben an, was in der Familie um diese Zeit gethan wird. — Die Speise kommt zunächst von den Eltern, das Kind ist ihnen dafür Dank schuldig. Nun führt der Lehrer die Kinder darauf, was dazu erforderlich sey, um ihnen die Nahrung zu verschaffen. Er zeigt an Beispielen, durch Eingehen in die Beschäftigungen der Eltern, daß diese nicht Meister über das Gedeihen und Gelingen ihres Fleißes seyen. So führt er sie auch hier auf Gott, den Geber alles Guten. Die Pflicht ihn darum zu bitten, ihm zu danken, folgt von selbst. Wie sollen sich bei dem Tischgebet die Kinder verhalten? — Die weitere Entwicklung ist leicht. Sprüche. Kleine Tischgebete. Die Kinder gehen abermal zur Schule, die Eltern an ihre Arbeit.

Abend. Der Lehrer rückt das Bild der Sonne am Kreise immer tiefer herab, bis an den Punkt des Untergangs. Die Erscheinungen des Abends werden durchgegangen. Der Lehrer entwirft das Bild der Sonne, wie sie den Tag über so viel Gutes gewirkt, wie sie so manches Samenkorn entwickelt, wie so manche Blumen an ihren belebenden Strahlen aufgegangen, wie so viele Thiere und Menschen sich ihres Lichtes und ihrer belebenden Wärme gefreut haben, und der Scheidenden dankbar nachsehen. — Leicht ist nun der Uebergang auf den Menschen, der Gutes gethan und sein Tagewerk vollendet hat. Es folgt die Anwendung auf das Kind; es darf spielen und sich freuen, wenn es den Tag über gethan hat, was es sollte, wenn es fleißig und seinen Eltern und Lehrern gehorsam war. — Das Weitere bedarf keiner Nachhülfe.

Nacht. Der Lehrer rückt nun mit dem Bilde der Sonne an der Tafel in den untern Halbkreis fort. Abwesenheit des Lichts.

Ein Abendgebet.

Lieber Gott, wir danken dir!
Hast auch diesen Tag das Leben,
Hast viel Gutes uns gegeben,
Deine Kinder danken dir.

Bleibe bei uns in der Nacht!
Der du wachest, wenn wir schlafen,
Wie der Hirte bei den Schafen,
Wenn sie ruhen, treulich wacht.

Laß uns, bricht der Morgen an,
Mit den Eltern froh erwachen,
Und dann hilf uns besser machen,
Was wir noch nicht recht gethan.

Hilf uns fromm und folgsam seyn,
Bis wir einst mit unsern Lieben
In dem schönen Himmel drüben
Ewig bei dir selig seyn.

---

b) Jahreszeiten.

Das Jahr wird in seine vier Hauptttheile zerlegt, und die Namen werden ausgesprochen. Ich begnüge mich, nur wenige Winke für die Behandlung zu geben.

Frühling. Gut wäre es, wenn dieses Pensum gerade in die Zeit des erwachenden Frühlings verlegt werden könnte. Auf jeden Fall wird der Lehrer diese reizendste der Jahreszeiten, so wie sie aus dem öden Winter heraustritt, mit den lieblichsten Farben beschreiben. In Rücksicht auf die in diese Zeit, so wie in die folgende fallenden Feste, bleibt man natürlich nur bei ihrer Bedeutung im Allgemeinen stehen, und legt den Kindern die Feyer derselben an's Herz.

Sommer. In Absicht auf die Lufterscheinungen bedenke man, daß hier nur von der Beschreibung derselben, keineswegs aber von physikalischer Erklärung derselben die Rede sey.

Für die folgenden beiden Jahreszeiten — Herbst und Winter gelten die obigen Bemerkungen.

An passenden Liedchen, die auf dieses Pensum Beziehung haben, fehlt es nicht.

16.

Die Natur im Allgemeinen und der Mensch.

a) Uebersicht des Obigen in seinem Zusammenhange. — Ordnung in der Natur; ein Geschöpf dient dem andern zur Nahrung.

Gottes Güte, Barmherzigkeit, Allwissenheit, Allgegenwart ꝛc. so wie sie aus der Natur erkannt werden.

b) Der Mensch, der Endzweck der Schöpfung. Alles dient am Ende den Menschen.

Der Mensch kann säen und pflanzen, und erntet, was er gesäet hat. Der Mensch benützt die Pflanzen zu seiner Nahrung, zu seiner Kleidung, zur Heilung, wenn er krank ist. — Der Mensch kann die Thiere fangen und zähmen; er schlachtet sie zu seiner Nahrung und Bekleidung; er gebraucht sie zu seinem Nutzen und Vergnügen. Ihm blühen die Blumen, ihm singen die Vögel. — Gott setzte ihn ein zum Herrn der Natur; und hat ihm die Erde untergeben.

Der Mensch kann arbeiten; seine Hände sind zu vielen künstlichen Arbeiten geschickt. Er kann sprechen und reden, er kann Nützliches lernen, er kann das Schöne in der Natur empfinden. Er kann nachdenken; er kann und darf zu Gott als zu seinem Vater beten; er hat ein Gewissen, das ihm sagt, was recht und unrecht sey.

Der Mensch ist mehr als alle Thiere auf Erden.

Das Kind: ich lebe — ich freue mich meines Lebens, — ich freue mich, daß ich Mensch bin, — ich freue mich der blühenden Natur.

Dank gegen Gott und Lob Gottes.

Andeutungen zur Ausführung.

Mit diesem Abschnitt schließt das Ganze; Alles concentrirt sich natürlich im Menschen. Das Kind soll nun angeleitet werden, den Blick auf sich selbst zu wenden, seine menschlichen Kräfte kennen zu lernen, und alles, was es bis jetzt betrachtet

hat, sich im Verhältniß zum menschlichen Daseyn und zur Thätigkeit des Menschen zu denken. Durch eine solche Betrachtung soll es dann aber vollständigere Begriffe von Gott und von seinem Verhältniß zu den Menschen erhalten, und auch diejenigen Eigenschaften Gottes, zu deren Entwicklung der Unterricht bis jetzt keine oder nur geringe Veranlassung gegeben hat, erkennen lernen.

Hier gibt es nun kein anderes Mittel, als das Vorgekommene noch einmal in der genannten Beziehung zu durchgehen, auf die verschiedene Thätigkeit aufmerksam zu machen, welche dabei angewendet worden, und daraus dann allgemeine Schlüsse zu ziehen, durch welche dasjenige, was der Mensch vermag und nicht vermag, in's Licht gesetzt wird. Das letztere führt dann von selbst auf solche religiöse Betrachtungen, wie sie das Bedürfniß der Kinder erheischt.

„Kinder, wir haben dieses Schulzimmer, und was darinnen ist, nach seiner Gestalt, nach dem Zusammenhang der Theile, nach seinem Nutzen betrachtet. Hat sich denn wohl dieses Zimmer selbst so zusammengefügt, wie es ist? — wer hat es denn so gebaut? — dieser Tisch hier, wer hat ihn gemacht? — und diese Fenster? — und hier die Schlösser an den Thüren? — der Tischler, der Schlosser, der Maurer u. s. w. sind Menschen. Also von wem können wir sagen, daß er diese Dinge machen könne? — Vermögen das die Thiere auch? — Wer vermag es demnach allein? — Die vielen Häuser im Ort, wer hat auch diese gebaut? — Was können wir also von den Menschen sagen?" Die Menschen können gar vieles machen; die Menschen können Häuser bauen; die Menschen können Geräthschaften verfertigen zum Nutzen und Vergnügen; die Menschen können arbeiten; die Menschen können sich ihren Unterhalt durch Arbeit verschaffen. (Solche und andere Sätze werden vorgesprochen und nachgesprochen.) „Wir gehen in den Garten, auf die Wiesen und Aecker, und sehen abermal, was der Mensch kann. Wenn ein Garten fruchtbare Bäume, Gesträuche und Pflanzen verschiedener Art haben soll, was muß vorher geschehen? — Was muß der Mensch noch weiter thun, damit diese Pflanzen wachsen?" — So fragt der Lehrer über Wiesen und Aecker ab, was auch hier der Mensch zu thun habe. Die Sätze: der Mensch kann pflanzen, säen, pflügen, ernten u. s. w. entwickeln sich und werden ausgesprochen. — Nun geht man zu den Thieren über, und zeigt abermal, was der Mensch vermag. Die Sätze folgen: der Mensch kann die Thiere fangen, abrichten, zähmen, zu seinem Nutzen gebrauchen u. s. w.

Nun fragt sich: wie bringt er das alles zu Stande? was bedarf er dazu, und welches sind die Mittel, durch welche er diese seine Zwecke erreicht. „Wir haben so eben gesehen, wie viel der Mensch vermag, was er alles ausrichten und zu Stande bringen kann. Kann er das nur so leicht, ohne alle Anstrengung und Mühe? Muß er nicht allerlei Mittel anwenden, um seine Absichten zu erreichen? — Wenn er z. B. ackern will, was braucht er dazu? — Wenn er ein Haus bauen, einen Tisch verfertigen will, kann er das blos mit den Händen? — was braucht er folglich dazu? — Wenn einer nun aber die Werkzeuge hat, kann er sie sogleich benützen? — Gesetzt, ihr gebet einem Hunde eine Axt zwischen die Pfoten, kann er ein Haus zimmern? — was fehlt dann dem Hunde, um die Axt zu gebrauchen? — Vergleichet einmal eure Hand mit den Pfoten eines Hundes, oder mit den Vorderfüßen eines Pferdes, — welches von beiden, die menschliche Hand oder der Fuß des Thieres ist künstlicher gebaut? — Sehet, mit welcher Leichtigkeit ihr eure Arme, eure Hände, eure Finger bewegen könnet, — kann das das Thier eben so? — Der künstlichen Einrichtung seiner Arme, seiner Hände, seiner Finger verdankt es also der Mensch, daß er so vieles machen und zu Stande bringen kann. Nicht weniger künstlich und geschickt für mancherlei Arbeiten sind die übrigen Gliedmaßen des Menschen gebaut. So erkennt ihr dann auch, welchen Vorzug der Mensch vor den Thieren schon durch seine Gestalt und durch den Bau seines Körpers hat. Sprechet: der menschliche Leib ist künstlicher gebaut, als der Leib der Thiere; der Mensch kann seine Arme, Hände und Finger zu vielerlei künstlichen Arbeiten gebrauchen u. s. w."

„Gebet aber acht, ihr sollt nun von Mehrerem hören, das der Mensch kann. Wenn einer eine Axt hat, und Arme und Hände, um sie zu gebrauchen, kann er deßwegen auch schon ein Haus zimmern? — Was fehlt ihm denn? (Die Geschicklichkeit dazu.) — Was hat nun aber der Zimmermann thun müssen, um sich diese Geschicklichkeit zu erwerben? — Wenn ich sagte, ihr sollet mir hier in diesem Buche fertig lesen, was werdet ihr mir antworten? — Was müßt ihr euch daher erst erwerben? — Könnte sich ein Thier, ein Pferd, ein Hund, ein Vogel diese Geschicklichkeit auch erwerben? — Nein, sehet, das könnte das Thier nicht, es hat die Fähigkeit nicht dazu. — Wenn ihr herausbringen wollet, wie man dieses oder jenes Wort aussprechen soll, was thut ihr da gewöhnlich? — Nicht wahr, ihr besinnet euch? Was müßt ihr also haben? (die Fähigkeit, uns zu besinnen.) So muß der

Zimmermann sich auch besinnen, wie er sein Holz zuhauen will, sonst würde er dasselbe unnützer Weise verderben. Kann sich hier der Baum auch besinnen? was fehlt ihm daher? die Fähigkeit, sich zu besinnen und zu denken, und diese Fähigkeit hat euer Leib nicht, sondern die Seele, die unsichtbar in euch ist." Es entwickeln sich auf diese Art die Sätze: der Mensch kann denken, überlegen, urtheilen über etwas.

Ich breche hier ab, weil ich den Lehrer durch keine vorschriftmäßige, buchstäbliche Entwicklung in der Freiheit seiner Darstellung beengen will. Es soll hier nur den Kindern deutlich gemacht werden, (soweit es überall hier möglich ist,) wie viel der Mensch nicht nur durch die Anwendung seiner Körperkräfte, sondern vorzüglich auch durch die Kraft seines Geistes vermöge, ja daß, wenn ihm auch durch den Gebrauch seiner Körperkraft etwas gelingen soll, er dabei durch seinen Verstand und durch ein verständiges Nachdenken geleitet werden müsse. Man kann hier sehr ins Einzelne gehen, und zeigen, wie bei jeder Arbeit es der Geist des Menschen sey, ohne welchen nichts Vorzügliches zu Stande komme.

Dieselbe Ueberlegenheit des Geistes zeigt sich in Rücksicht auf die Benützung der Thiere. Man geht von den Hausthieren aus, und von da zu den übrigen Thieren des Feldes und des Waldes über. Die Kinder finden, wie sie unmittelbar oder mittelbar das Wohlseyn des Menschen befördern, und wie der menschliche Geist sich ihrer für seine Zwecke bemächtige.

Ist man einmal so weit, so fühlen die Kinder auch, wie viel der Mensch sey im Verhältniß zu der übrigen Schöpfung. Sie erkennen, daß er es sey, den Gott zum Herrn der Natur eingesetzt hat. Sprüche aus dem alten und neuen Testament verstärken diesen Eindruck. Das Höchste kommt nach: der Mensch kann das Schöne und Herrliche in der Natur empfinden, er allein erkennt den Schöpfer derselben, er darf zu Gott beten, und ihn Vater nennen.

Ist aber nun der Mensch in seinem Werthe und seinen Vorzügen vor den übrigen Wesen erkannt, so tritt der Lehrer dem Schlusse seines ganzen Unterrichts, der nur ein religiöser seyn kann, entgegen.

Hat das Kind den Menschen nach seinen Vorzügen als den Endzweck der Schöpfung betrachtet, so soll es ihn nun auch in seiner Unvermögenheit vor Gott erkennen.

Der Gang beginnt von neuem. Es wird gezeigt, daß der Zimmermann zwar das Gebälke, der Steinhauer die Steine zubereiten und zusammenfügen, der Schlosser ein Schloß verfertigen aber keiner den Stoff hervorbringen könne, den sie zu ihren Arbeiten bedürfen. Das Gleiche wird bei den andern vorgekommenen Gegenständen gezeigt. Kommt vollends der Lehrer auf die Gegenstände am Himmel zu sprechen, so muß es den Kindern völlig klar werden, wie wenig der Mensch in dieser Hinsicht vermöge, und wie sehr er von dem allmächtigen und allgütigen Schöpfer und Regierer aller Dinge abhängig sey. Eine gefühlvolle, kindliche Darstellung dieser Güte, Weisheit und Allmacht Gottes kann den Weg zum Herzen guter Kinder nicht verfehlen. Und wie nahe liegt dann auch der Glaube an einen allgegenwärtigen und allwissenden Gott! und wie viel liegt nicht daran, daß das Gefühl dieser Gottesnähe schon in den kleinen Kindern kindlich gegründet werde! „Gott sieht dich, wo dich Niemand sieht, Gott kennt dich, er weiß nicht nur, was du thust, er weiß auch, was du denkst. Er ist überall um dich, du kannst ihm nicht entfliehen, wenn du auch Menschen entfliehen kannst. Er wacht über dir, wenn du schläfst, und erhält dir dein Leben. Er sendet seine Engel zu deinem Schutz; er liebt dich, wie kein Vater und keine Mutter ihre Kinder lieben können." O diese Wahrheiten müssen in kindlicher Sprache und mit warmem Gefühl als die heiligste Saat in die Herzen der Kinder so früh als möglich eingesäet werden, damit sie sich desselben bemächtigen, und so durch ihre Uebermacht dem Unkraut wehren, das — ach, bald genug! — in die zarten Seelen geworfen wird. An Sprüchen und Liederversen, den Eindruck dieser Wahrheiten zu verstärken und zu befestigen, fehlt es nicht. Hätten wir nichts, als den herrlichen 139. Psalm, nichts als die wahrhaft kindlichen Worte unseres Herrn Matth. 6., so hätten wir schon genug, um diese Wahrheiten recht eindringlich zu machen.

Und nun erst, mit diesem zwar stillen, äußerlich unscheinbaren, aber doch mit zarten Fäden um das Herz des Kindes geschlungenen Glauben, kann es mit der ganzen Fülle des Herzens ausrufen: ich freue mich meines kindlichen Lebens! ich freue mich des Lebens auf dieser blumenreichen Erde; ich freue mich der freundlich leuchtenden Sonne, der schönen Blüthen und Farben der Natur, des Gesanges der munteren Vö-

gel und all' der Herrlichkeit, die Gott schon auf dieser Erde der Unschuld bereitet hat.

Man wird sagen, dieser Cursus enthalte zu viel für Kinder von 6 — 8 Jahren, und ich habe in der obigen Entwicklung des zarten Alters nicht wahrgenommen, das für einen solchen Gang noch nicht reif sey. Mag es immerhin seyn, daß ich im Einzelnen vielleicht über die Grenze hinaus geschweift bin. Ein verständiger Lehrer wird es bald fühlen, wo er nicht mehr weiter kann, und sich hie und da eine engere Grenze setzen. Im Ganzen aber kann ich den Vorwurf, zuviel gewollt zu haben, keineswegs annerkennen, wenn nur der Lehrer es versteht, mit den Kindern kindlich und gemüthlich zu reden. Hören ja die Kinder diesen Unterricht zweimal, und worüber die noch ungeübte Aufmerksamkeit, und Selbstthätigkeit im ersten Jahre hinwegschlüpfte, das wird im zweiten Jahre verstanden und gefühlt. Das Schwerere gehört ohnedieß nur für die erste Abtheilung. Verzweifle nur der Lehrer nie an der Kraft des kindlichen Gemüthes. O es haftet viel in demselben, was sich nicht wieder durch das Wort des Kindes kund giebt; aber mit Gefühl und Wärme und Gemüthlichkeit muß es vom Lehrer vorgetragen seyn, sonst — taugt alles nichts. Wer an das Herz des Kindes kommen will, der muß selber ein Herz haben; hat er aber keines, dann ist er nicht nur im Unterricht der Religion, sondern in jedem andern — nichts als eine klingende Schelle. Unsern Volksschulen fehlt es nicht an Herzen, welche aufnehmen und fromm bewahren können, aber — offen wollen wir es gestehn — an Lehrern fehlt es uns, welche von religiösem Geiste durchdrungen, mit warmem religiösem Geiste zu geben und zu lehren wissen. Wenn's aber besser werden soll in der Welt, so muß es zuerst bei den Lehrern der Jugend besser werden; sie müssen sich vor allem vom Geiste Gottes leiten lassen. Die Religion selbst aber muß schon auf der untersten Stufe ihr Fundament haben. Nur dann läßt sich ein festes Gebäude nicht sowohl des religiösen Wissens, als des religiösen Seyns und Lebens, auf demselben aufführen, das, je höher es dem Himmel entgegensteigt, um so schöner wird, und den Stürmen des irdischen Lebens trozt.

Wer Ohren hat, zu hören, der höre!

II.

Der Lese-Unterricht.

1.

Der Lese-Unterricht als elementarischer Lehrgegenstand.

Wenn vorzügliche Pädagogen unserer Zeit *) darüber Klage führen, daß man den Lese-Unterricht zu frühe mit den Kindern beginne, und wenn sie behaupten, daß man bis ins 8te Jahr viel Nützlicheres und elementarisch Zweckmäßigeres vornehmen könne, so ist der Verfasser dieses völlig mit ihnen einverstanden. Wer das, was in diesem Unterricht gethan wird, nach rein elementarischen Grundsätzen beurtheilt, der muß es sich eingestehen, daß derselbe dem ersten Unterrichts-Bedürfniß der Kinder unmöglich zusagen könne, daß dem Lese-Unterricht manches vorangehen müsse, was die Wirksamkeit desselben bedingt, und daß auf jeden Fall das Kind vorher richtig müsse sprechen lernen, ehe es lesen lernt. Das Kind will Sache und nicht leere Worte. Hätte es aber der Lese-Unterricht auf seiner untersten Stufe mit dem ganzen Wort, als dem hörbaren Zeichen der Sache, zu thun, so möchte das immer noch hingehen, denn das Kind

*) Von Türk, die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache. Winterthur. 1811. Vorrede. — Vergleiche auch Pöhlmann in Guts-Muths Bibliothek der pädagogischen Literatur. April 1803. S. 377. folg.

könnte dann doch dem Wort irgend eine Bedeutung unterlegen; allein es sind nur Worttheile, nur Laute, welche zuerst zur Betrachtung und durch Zusammensetzung zur Uebung kommen, und mit diesen kann das Kind keinen Gedanken einer Sache mehr verbinden. Es tritt daher schon jetzt in das Feld des Abstrakten, was seiner Natur ganz fremd ist. — Man hört nicht auf, an diesem Unterricht zu künsteln, und das darf uns nicht Wunder nehmen, denn jeder fühlt, wenn er es gleich nicht Wort haben will, daß dieser Unterricht um seiner Abstraktionen willen eigentlich nicht in das früheste Alter gehöre. Er fühlt aber auch, daß das Lesen für den ungehinderten Fortgang des weiteren, höheren Unterrichts nicht entbehrt werden könne, und darum sucht er alle Mittel auf, den Unterricht im Lesen dem elementarischen Bedürfniß der Schüler künstlich anzupassen, was, der Natur der Sache nach, nie vollständig gelingen kann.

In der Schule, wo so viele an dem Unterricht theilnehmen, wo der Lehrer alles zu Hülfe rufen muß, was ihn in den Stand setzen kann, alle Kinder gleichmäßig zu beschäftigen, in der Schule ist allerdings das Lesenkönnen (sowohl des Geschriebenen als des Gedruckten) unerläßliche Bedingung für den ungehemmten Fortgang des Unterrichts, und wir sollen darum auch nicht verächtlich auf die Versuche herabsehen, diesem Unterricht eine immer zweckmäßigere Gestalt zu geben. Nur sollen diejenigen, die aus diesem Unterricht allzuviel Wesens machen, und wähnen, an der Methode desselben hänge das ganze Glück der Schule, es uns auch nicht übel deuten, wenn wir ihn für den wahren elementarischen Zweck nur als ein Mittel betrachten, und dar-

nach streben, ihn, ohne eine Sünde gegen den Geist des Elementar-Unterrichts zu begehen, sobald als möglich wegzubringen, darum, weil wir Besseres und Wichtigeres zu thun haben.

2.

Haupt-Rücksichten bei dem Lese-Unterricht.

Will man die neueren Methoden des Lese-Unterrichts nach ihrem elementarischen Werthe richtig beurtheilen, so muß man vor allen Dingen den Zweck sich vor das Auge nehmen, den sich die Erfinder und Bearbeiter derselben vorgesetzt haben, im Gegensatz gegen das Werk des Schlendrians, der, wenn er gleich ursprünglich nicht in der alten Methode liegt, doch so wie diese längst in aller Gemächlichkeit in den meisten Schulen ausgeübt worden ist, den Geist einer verständigen, und zur Selbstthätigkeit führenden Behandlung verschlungen, erstickt und ertödtet hat. Der Weg des Schlendrians ist immer ein Umweg, denn entweder führt er gar nicht zum materialen Ziele, — ein anderes kennt er gar nicht — oder doch auf eine so geistlose Weise, daß dadurch das ganze Interesse der Kinder am Unterricht, und damit die ganze wahre Wirksamkeit desselben vernichtet wird.

Die bessere Methode strebt nun zunächst dahin, diesen geistlosen Umweg abzuschneiden; sie sucht die gerade Linie zum Ziele; sie will vereinfachen. Weil aber die Geistlosigkeit nie in das wahre Wesen der Sache eindringt, und darum immer nur Oberflächliches und Unbestimmtes leistet, so strebt die Methode dahin, ihren Gegenstand tiefer und gründlicher zu fassen, und in den Unterricht Bestimmtheit und Präzision zu bringen.

Doch auch dabei kann sie sich nach dem neueren Standpunkte der Schul=Pädagogik nicht mehr beruhigen. Dem Fragmentarischen, nach welchem jeder Unterrichts=Gegenstand bisher als etwas Abgesondertes, für sich Bestehendes behandelt worden ist, muß ein Ende gemacht werden. Soll in einen Lehrplan Einheit und Zusammenhang kommen, (vergl. 2. Th. S. 197 u. 198) so müssen die Lehrgegenstände in einander eingreifen, einander vorbereiten, begründen, unterstützen. Auch in Absicht auf den Lese=Unterricht darf es nicht anders seyn; namentlich muß man fordern, daß er mit dem nachfolgenden Sprach=Unterricht und Schreib=Unterricht in sein richtiges Verhältniß gesetzt werde, und die elementarische Grundlage des ersteren bilde. In dieser Beziehung hat ihn dann die Methode aufzufassen und zu behandeln.

Endlich darf die Methode bei keinem Lehrgegenstand den formalen Gesichtspunkt aus dem Auge lassen (s. 2. Th. S. 193 und 194. vierter Grundsatz), um so weniger bei einer Klasse, in welcher sich der Unterricht auf eine so geringe Zahl von Lehrfächern konzentrirt. Die Methode hat daher diesen Gegenstand so zu behandeln, daß er zu einem wesentlichen Entwicklungs=Mittel der aufkeimenden und wachsenden Denkkraft des Kindes wird.

Dieses sind die Rücksichten, welche den neueren Methoden mehr oder weniger zu Grunde liegen. Je nachdem dem Erfinder oder Bearbeiter der einen oder der andern sogenannten Lesemethode die eine oder die andere Rücksicht wichtiger schien, hat sich auch die Form seiner Methode gestaltet.

3.

Nähere Bestimmung.

Einfachheit in der Anlage und Ausführung der Methode ist und bleibt das erste Gesetz, wenn von der Wahl einer solchen für Volksschulen die Rede ist, weil davon ihre Anwendbarkeit abhängt. Das Einfache ist zwar nicht immer und unter allen Umständen das Kürzeste. Es vermeidet zwar alle unnützen Umschweife, und führt, so gerade als möglich, dem Ziele zu. Weil man aber den formalen Zweck nie dem materialen aufopfern darf, so könnte man auch allzu kurz seyn, indem man mit Hintansetzung des erstern blos den letztern verfolgt. Der Mechanismus hat allerdings seine Einfachheit, für den Lehrer noch mehr als für den Schüler. Man erspart sich jede Erläuterung und Erklärung, man spricht ohne Weiteres ab; das Kind muß glauben, ohne zu sehen; der Lehrer darf nicht viel nachdenken, wie er den Kindern etwas begreiflich machen wolle. Damit ist die Sache freilich schnell und aufs allereinfachste abgethan, es wird viel Mühe und viel Zeit erspart; allein wer möchte einem solchen elenden Abrichten das Wort reden? —

Die Präcision im Aussprechen und Lesen hängt nicht sowohl von der Methode an sich, als von ihrer Ausführung ab. Sorglosigkeit des Lehrers wird die Vortheile auch der besten Methode in Rücksicht auf diesen, allerdings sehr wesentlichen, Punkt vernichten. Das Buchstaben-Namen-Wesen und das geistlose Buchstabiren selbst führt freilich keineswegs zur Präcision im Lesen; je schärfer vielmehr die Methode den Laut als solchen heraushebt, desto reiner und präciser wird auch das Kind sprechen. Allein auch der Lehrer, wel-

cher die gewöhnliche Buchstabirmethode gebraucht, wird durch Anwendung zweckmäßiger Kunstgriffe und durch ein festes Halten über einer reinen Aussprache die Fehler dieser Methode hierin unschädlich zu machen wissen.

Die Sprachlehre hat elementarisch betrachtet nur drei Haupttheile. Es handelt sich nämlich dabei um das Dreifache: um die Bildung der Wörter aus Lauten, um die Bildung der Sätze aus Wörtern, um die Bildung der Perioden aus einfachen Sätzen. Das erste Feld gehört in praktischer Hinsicht allerdings dem Sprech- und Leseunterricht an, und wer würde insofern in Abrede seyn, daß er den Sprachunterricht bedinge und begründe? Allein er will nur eine Fertigkeit, und zwar bestimmt eine mechanische Fertigkeit, bewirken. Für die Einsicht in das Sprachgebäude und für den Gebrauch der Sprachtheile nach Regeln zur Bildung des eigenen mündlichen oder schriftlichen Vortrags kann er somit nichts beitragen, wenn nicht in die Methode und in die ganze Behandlung dieses Unterrichts die Tendenz für diesen Zweck bestimmt gelegt wird. Die Verschiedenheit der Ansichten der Methodiker über diesen Punkt, ob nämlich der Unterricht im Lesen blos als ein Unterricht zu Erwerbung einer mechanischen Fertigkeit angesehen, oder ob dadurch der eigentliche, ja selbst der wissenschaftliche, Sprachunterricht bereits begründet werden solle, mußte natürlich den verschiedenen Methoden der neueren Zeit ihre von einander abweichende Gestalt geben. Man begnügte sich nicht damit, auf die Laute, als auf die natürlichen Sprachelemente, zurückzugehen, sondern man verfolgte auch den Ton oder Laut bis zu seiner Entstehung, so wie er durch Anwendung der Sprachwerkzeuge gebildet wird, um ihn von den Kindern auf

dieselbe Art nach Angabe des Gebrauchs der Sprachorgane bilden zu lassen. — Die Wahrheit liegt auch hier, wie überall, in der Mitte. Wenn die Rücksicht auf Sprachbegründung in diesem Sinne durchaus keine wesentliche bei dem Lese-Unterricht ist, wenn es sogar zwecklos wäre, hier schon das Gebäude einer allgemeinen Sprachtheorie begründen zu wollen, so ist es doch keineswegs nutzlos, die Kinder darauf aufmerksam zu machen, wie sie die Laute bilden, vorausgesetzt, daß dieses auf eine einfache Weise geschehen kann. Das Kind erfährt doch nun, wie es zum Laut kömmt, und wird bei einer solchen Einsicht an dem Sprachunterricht ein größeres Interesse nehmen. Von andern Vortheilen, welche die Rücksicht auf Organbewegung für den Leseunterricht gewährt, sprechen wir bei einer andern Gelegenheit.

Der Elementar-Unterricht hat die Aufgabe, jeden Unterrichts-Gegenstand so zu behandeln, daß er zu einem Mittel für die Entwicklung und Bildung der geistigen Kraft der Kinder wird. Auch dem Leseunterricht muß die Methode diese Gestalt und Anlage geben. Sie thut dieses nicht eben dadurch, daß sie die Sprachelemente bis zu ihrer Entstehung verfolgt, und ihre Nothwendigkeit in allen möglichen Organbewegungen, die sie bis zur Erschöpfung fortsetzt, aufs klarste nachzuweisen sucht, — sondern dadurch, daß sie die Laute, die als gegeben angenommen werden, in einer stetig fortgeführten Reihe von Uebungen bis zur vollständigen Darstellung aller in der Sprache vorkommenden Sylben und Wörter zusammensetzen läßt. Die Laute selbst entwickelt sie dergestalt, daß das Kind bei der Zusammensetzung selbstthätig verfährt, und durch Selbstfinden zu den Resultaten gelangt. Aber so wie

dieser Unterricht nothwendig eine mechanische Fertigkeit bewirken soll, so kann auch in der Behandlung nicht aller Mechanismus entfernt werden, denn der Lese-Unterricht ist kein Rechnungs-Unterricht, bei welchem man eines aus dem andern entwickeln, Stein auf Stein aufbauen, und Schritt vor Schritt beweisen kann. Das Lautwesen ist und bleibt mehr oder weniger abstrakter Natur, und kann, wie schon oben bemerkt worden, der nach Sache verlangenden Seele der Kinder nie so nahe gebracht werden, wie ein Gegenstand, der sein Interesse in sich selbst hat. Der Lese-Unterricht wird seinen mechanischen Theil behalten, man mag machen, was man will, und selbst diejenigen Methoden, von denen ihre Erfinder rühmen, daß durch sie den Kindern alles zum klaren Bewußtseyn gebracht werde, sind in der Ausführung so wenig frei von Mechanismus, daß man kaum begreifen kann, wie sich die Erfinder durch den Schein können täuschen lassen. — Allein man geht auch zu weit, wenn man behauptet, es dürfe nichts gethan und nichts gelernt werden, als was den Kindern vollständig klar ist. Wenn es nur nicht Nacht ist in der kindlichen Seele; die Sonne muß nicht gerade immer am wolkenlosen Himmel stehen. Auch am trüben Tage läßt sich's arbeiten und wirken, und man freut sich nur um so mehr der helleuchtenden Sonne, wenn es einige Zeit trübe war. Das Kind soll nichts Sinnloses thun und lernen, das ist entschieden. Wenn es buchstabirt: Es zeh ha u te zet, und man verlangt nun mit Gewalt, das soll S ch u tz heißen, so ist das sinnlos und eben darum geisttödtend. Es kann nicht anders seyn, das Kind muß auf diese Art an ein blindes Nachbeten gewöhnt werden. Wenn es aber im Ganzen den Sinn

einer Sache erkennt, und es bleiben ihm nur Theile davon unerklärt, weil sie im Augenblicke nicht erklärt werden können, so ist sein Lernen deßwegen nicht sinnlos, eben so wenig, als man sagen kann, daß es der Entwicklung seines Geistes nachtheilig sei. In der Regel soll man die Kinder nichts lernen lassen, das ihnen unverständlich ist, oder das man ihnen nicht soviel als möglich klar zu machen gesucht hat. Aber wenn nun das letztere nicht möglich ist, und es handelt sich um eine Sache, welche wesentlich in die Uebungsreihe gehört, so soll man sich auch nicht aufhalten lassen in seinem Unterrichten durch eine leere Furcht, die ja im Leben hinlänglich widerlegt wird. Auch der Glaube an des Lehrers Untrüglichkeit ist ein Wissen, das seinen großen Werth hat, und das der Lehrer oft genug in Anspruch nehmen muß, er mag wollen oder nicht.

4.

Beurtheilung der vorhandenen Lesemethoden nach obigen Haupt-Gesichtspunkten.

Die Sprache (im engern Sinne) ist Ausdruck unserer Gedanken durch Worte. Diese Worte sind an sich hörbare Zeichen, Zeichen für das Ohr, sie lassen sich aber auch für das Gesicht darstellen. Wir verstehen uns gegenseitig bei dem Anblick gewisser Schriftzeichen, welche das hörbare Wort repräsentiren, das heißt, wir denken bei ihrem Anblick dasselbe, was wir denken würden, wenn wir das mündliche Wort vernähmen. Das Lesen, selbst das stille Lesen, ist folglich im Grunde nichts anders, als ein Uebertragen der Sprache für das Gesicht in die Sprache für das Ohr, so wie das Schreiben nichts anderes ist, als

ein Uebertragen der Sprache für das Ohr in die — für das Gesicht, denn auch bei dem Schreiben muß man ja das Wort vorher, wenigstens innerlich, hören, ehe man es hinzeichnen kann. Weil nun bei dem Lesen zweierlei Zeichen, die hörbaren und die sichtbaren, gegenseitig in Vergleichung kommen, so muß folglich auch der Lese-Unterricht von einem doppelten Anfangspunkte oder Element ausgehen, nämlich von dem hörbaren Element, dem Laut, und von dem sichtbaren — dem Buchstaben.

Diese Elemente kann man aber im Unterricht nicht gleichzeitig geben. Das eine dieser Elemente muß man entweder als schon anerkannt und vorhanden bei dem Kinde voraussetzen, oder doch, wenn beide noch unbekannt wären, dem andern voranstellen. Je nachdem man nun entweder das hörbare oder das sichtbare Element als gegeben voranstellt, je nachdem muß auch die Methode einen andern Gang nothwendig nehmen, gerade auf dieselbe Weise, wie sich bei dem Uebersetzen aus einer Sprache in die andere das sogenannte Exponiren von dem Componiren unterscheidet. Geht man nun von dem hörbaren Zeichen, dem Laut, aus, und legt folglich diesen zu Grunde, so könnte man die Methode die Lautmethode — geht man aber von dem sichtbaren Zeichen, dem Buchstaben, aus, so könnte man eine solche Methode die Buchstabenmethode nennen. Welche von diesen beiden Methoden an sich die natürlichere sey, leuchtet von selbst ein, denn das Kind kann ja bereits sprechen, wenn es zur Schule kommt; die Entwicklung des Lauts muß daher das Nächste seyn, und kann eben deßwegen ohne bedeutende Schwierigkeit statt finden. Die Schriftsprache soll das Kind aber erst lernen, und ihre Zei-

chen können nur unter zu Grundlegung der schon bekannten hörbaren Zeichen erlernet werden.

Allein es kommt noch etwas in Betracht. Wenn der Lehrer mit den Kindern über den Laut sprechen will, so muß er ihm einen Namen geben, den der tonlose Consonant nicht entbehren kann. Eben so bedarf auch das sichtbare Zeichen einen Namen zum Behuf des Unterrichts. Wir erhalten somit noch weiter einen Namen zur Bezeichnung des Lauts und einen Namen zur mündlichen Bezeichnung des Buchstabens, die aber auch in Einen zusammenfallen können. So könnte dann auch die Methode von dem Namen des Lauts oder des Buchstabens ausgehen, weil sich auf diese Art bequemer über die Sache sprechen läßt.

Das Letztere thut nun wirklich die sogenannte Buchstabirmethode *).

Sie giebt zuerst das sichtbare Zeichen, und dann sogleich diesem seinen Namen. Auf den Laut — wir nehmen diese Methode in ihrer gewöhnlichen Gestalt, nicht so, wie man sie, auf manchfache Art modifizirt, der Lautmethode näher zu bringen sucht — nimmt sie in der Regel gar keine Rücksicht, wohl aber wählt sie die Namen der Buchstaben so, daß sie dem Laut soviel als möglich ähnlich klingen. An eine Bildung des Wortes aus seinen Theilen ist hier gar nicht zu denken, da das Kind die natürlichen Bestandtheile des Wortes gar nicht kennt, sondern nur die Namen derselben. Es buchstabirt: Es zeh ha me e er zet,

*) Sie heißt Buchstabirmethode, weil sie nicht nur die Buchstabennamen zuerst giebt, sondern auch die Uebungen im Lesen auf das Buchstabiren, das heißt, auf das Angebenlassen der Buchstabennamen gründet.

und soll Schmerz sprechen; ist hier auch nur die entfernteste Aehnlichkeit, aus der das Kind das Wort errathen könnte? Der ganze erste Akt des Unterrichts, das Namengeben, ist daher in der Hauptsache ganz umsonst vorgenommen; der Lehrer muß sein erstes Werk rein vernichten, und dann entweder doch den Laut nachbringen, oder aber das Wort durch einen Machtspruch hinstellen. Ein solcher Befehl ist freilich die kürzeste Maßregel von der Welt, aber weil er nur für das angegebene Wort, und für kein anderes ähnliches gilt, so muß man ihn für jedes folgende Wort wiederholen, und zwar so lange, bis entweder alle Wörter erschöpft sind, oder bis sich endlich das Kind aus einer Menge vorangegangener Beispiele endlich eine gewisse Regel dem Gefühl nach abstrahirt hat. So einfach also dieses diktatorische Verfahren zu seyn scheint, so groß ist der Umweg, bis man endlich sein Ziel erreicht. — Weil nun aber bei dieser sogenannten Methode, recht betrachtet, alles nur ex usu gelernt wird, und man in der ersten Operation des Findens und Darstellens es nicht so weit bringen kann, daß die Kinder jedes gegebene Wort auch nur dürftig lesen können, so ist man genöthigt, das Buchstabiren in der Operation der Uebung noch lange fortzusetzen; hiemit ist dann aber die Geistlosigkeit und der Mechanismus der sogenannten Methode vollendet.

Daß auch auf diesem Wege keine Präzision im Lesen bewirkt werden könne, als abermal durch ein unendliches Verbessern und durch fortgesetzte Machtsprüche von Seiten des Lehrers, liegt am Tage. Das Kind muß die einzelnen Laute kennen, und durch die Methode angeleitet werden, jeden einzelnen Laut rein und scharf herauszuheben, wenn es eine Fertigkeit im ge-

nauen, präzisen Lesen erhalten soll. Davon aber ist bei dieser Lehrweise nicht die Rede, denn der Buchstabennamen giebt in dieser Hinsicht keinen Ersatz für den Laut. —

Wie möchte auch ein solcher Lese-Unterricht den Sprach-Unterricht zu begründen vermögen, er, der nicht einmal auf die wahren Sprachelemente zurückgeht, und sein eigenes Gebäude auf ein so willkührliches Fundament baut, das in jeder Sprache anders ist? Die Anschauungskraft, der Verstand und jede geistige Kraft (das Gedächtniß ausgenommen) geht bei einem solchen maschinenmäßigen Treiben nicht nur leer aus, sondern man thut auch damit alles, sie in ihrem ersten Aufkeimen zu unterdrücken und zu ersticken, und die Kinder an ein völlig gedankenloses Thun zu gewöhnen. Nein, der Buchstabirmethode in dieser Gestalt können wir ohne Sünde gegen den Geist unmöglich das Wort reden, und wenn wir hie und da, selbst aus dem Munde sehr verständiger Männer, die Aeußerung hören: „auch sie und andere seyen nach der gewöhnlichen Buchstabirweise zum Lesen gekommen; an der Art, wie man dazu komme, sey überhaupt nichts gelegen;" — so kann es uns nicht einfallen, das Erstere bestreiten zu wollen, wenn gleich damit die gerechte Frage nicht abgeschnitten ist, wie viele nach der gewöhnlichen Leselehrart entweder gar nicht, oder doch auf eine sehr unvollkommene Weise, zum Lesen gekommen seyen. Was aber das Zweite betrifft, daß es nämlich ganz gleichgültig sey, auf welche Art man das Lesen lerne, so möchte das zur Noth zugegeben werden, wenn von Methoden die Rede ist, die nicht offenbar das gedankenlose Thun bei dem Schüler begünstigen, sonst möchte man doch gegen eine solche absprechende Behauptung die Frage stellen: hast du

dann ein so gutes Gedächtniß, um gewiß zu seyn, daß dein gedankenloses Buchstabiren und Leselernen ohne alle Hemmung deiner geistigen Kraft und ohne alle Folgen für deine Geistes-Entwicklung war, und daß dasselbe keine Eindrücke in deiner Seele zurückgelassen habe, welche in ihren Wirkungen entweder noch jetzt fortdauern, oder doch wenigstens nur durch nachfolgende andere Eindrücke in einer bessern Richtung deines Geistes ausgelöscht werden konnten?

Doch diese Buchstabirmethode hat allerdings unter den Händen verständiger Lehrer auch eine bessere Gestalt gewonnen. Darum hat sie auch Besseres geleistet, und darum — und nur darum — findet sie auch jetzt noch ihre Vertheidiger unter den Verständigen*). Schon die ersten Erfinder der gangbaren Buchstabennamen haben den geistlosen Unfug, der in noch so manchen Schulen damit getrieben wird, wohl ohne eigene Schuld veranlaßt, und für sich selbst eine bessere Anwendung von denselben gemacht. Dieses erhellt aus den meisten dieser Namen. Man vergleiche einmal die Namen, die mit dem Vokal anfangen, mit denjenigen, welche denselben am Ende haben, z. B. ef, es, el, em, ix mit ha, ka, ge, be, te u. s. w. und es kann nicht entgehen, daß diese Benennungen dem Laut so nahe, als möglich kommen, wenn man den Vokal nur recht kurz und leicht spricht. Sie sind daher den Buchstabennamen Oliviers, der sein kurzes e an allen ohne Unterschied anbringt, bei weitem vorzuziehen. Bei einem solchen Gebrauche hat die Buch-

*) Vergl. „Ehrenrettung der Buchstabirmethode gegen die Vorwürfe neuerer Leselehrer mit besonderer Beziehung auf die Stephanische Lesemethode von Zeller Pf. zu Oeschingen.“ Tübingen, 1825.

stabenmethode allerdings ihren Werth; sie wird aber dadurch zur Lautmethode, besonders wenn man das nachfolgende zwecklose Buchstabiren unterläßt, und den Schüler sogleich zum Lesen führt.

Der Umweg, welchen die Buchstabirmethode geht, war zu fühlbar, als daß nicht — und das nicht erst in der neueren Zeit, — die Freunde eines vernünftigen Unterrichts hätten trachten sollen, diesen Unterricht einfacher zu machen. Ein Valentin Ikelsamer (1535.), Zeidler (1700.), Benzky (1721.), Nachsinner (1735.), späterhin Basedow, Campe, Gedike, Wolke, Hundeiker, Hauser und Andere *) schlugen theils wesentliche Verbesserungen der alten Methode vor, theils bildeten sie sich ihre eigene Weise, wodurch das Buchstabiren, so wie es getrieben wurde, völlig entbehrlich ward.

Bei diesen Versuchen kam zunächst alles auf eine genaue Scheidung der Vokale von den Consonanten an. Waren einmal jene als die eigentlichen Sprachtöne, diese aber als hinzukommende Schälle (Mitlaute, stumme Laute, oder wie man sie nennen will) anerkannt und festgestellt, so konnten auch die Uebungen im Zusammensetzen derselben eine weit einfachere Gestalt gewinnen. Man unterschied nun, wie natürlich, den Bustabennamen von dem Laut, welchen er bezeichnete. Weil es aber schwer war, die Mitlaute für das Gehör rein und völlig vernehmlich darzustellen, so suchte man diese Operation dadurch ganz zu umgehen, daß man sogleich die ganze Sylbe (oder sogar das ganze Wort) hinstellte, und die Aussprache durch Vergleichung mit ähnlich lautenden Sylben zum Gefühl und

*) Man vergl. Riemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 7. Ausgabe. 2. Th. S. 93. folg.

zur Uebung brachte. (Syllabir-Methode.) Dieser Art, die Kinder lesen zu lehren, kann man den Vorzug großer Einfachheit nicht absprechen. Das Kind kömmt zum Lesen nicht nur ohne alles Buchstabiren, sondern auch ohne alles Lautiren, weil, sobald einmal die Grundtöne (Vokale) festgestellt sind, der Consonant einzeln gar nicht mehr aufgeführt wird, sondern bereits in seiner Verbindung mit jenen angeschaut und geübt wird. — Allein man sieht bald ein, daß diese Methode mehr für den Privatunterricht, als für den allgemeinen Schulunterricht taugt, daß hier ex usu gelernt wird, und also viel mehr Uebung dazu gehört, als man in der Schule jedem einzelnen Kinde geben kann, um alles lesen zu können, was man ihm vorlegt. Nur im Privatunterricht, wo der Lehrer das Kind Stundenweise kann kursorisch fortlesen lassen, dabei jeden Fehler hört, und ihn sogleich verbessern kann, ist diese Methode anwendbar.

Der scharfsinnigste Bearbeiter der Lautmethode ist Olivier. Sein ortho-epo-graphisches Elementarwerk (oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst, recht sprechen, lesen und schreiben zu lehren. 2 Theile. Dessau, 1808.) enthält die ausführliche Beschreibung seiner Methode. Wir müssen jeden, der sich mit derselben vollständig bekannt machen will, auf das Werk selbst und zugleich auf eine Gegenschrift verweisen, welche über Manches, was die Praxis betrifft, noch mehr Licht giebt, unter dem Titel: Ueber die neue Leselehrart des Professors Olivier, und die damit im Landküster-Seminarium zu Berlin angestellten Versuche. Berlin, 1803. — Die Hauptzüge derselben sind folgende:

Olivier setzt an jeden einfachen Mitlaut ein kurzes e oder vielmehr ö, und läßt ihn auf diese Art aussprechen, — ein Mittel, wodurch er den Mitlaut vernehmlich zu machen sucht. Als Vorbereitung spricht er den Kindern kurze Sätze vor, läßt sie nachsprechen und durch öftere Wiederholung dem Gedächtniß einprägen. Nun buchstabirt er nach der oben angegebenen Art, die Laute auszusprechen, ein Wort schnell vor, was einem gezerrten Lesen ähnlich lautet; die Kinder sprechen dann das Wort aus. Hierauf wird ein Wort gegeben, in seine Sylben und dann nach der obigen Weise in die Laute aufgelöst. Diese Uebung wird ziemlich lange fortgesetzt. Zwei große Tafeln mit allerhand Figuren und Bildern, welche vorgezeigt und erklärt werden, gewinnen vorläufig die Kinder für das Zeichen- und Bilderwesen.

Nun erst geht der Unterricht zur Kenntniß der Buchstaben und zu den Uebungen im ersten Lesen fort. Eine große Tabulatur der Elementarlaute enthält alle einfachen und zusammengesetzten Mitlauter, welche am Anfang und am Ende der Sylben, vor und nach dem Selbstlauter vorkommen können. Diese Tabulatur ist in hohem Grade vollständig. Eine kleinere für Schulen beschränkt sich auf das Nothwendigste.

An diesen Tabulaturen macht nun Olivier seine Schüler mit den Zeichen aller deutschen Sprachlaute bekannt, welche sie schon durch das Olivier'sche Buchstabiren dem Gehör nach aufgefaßt haben. Hierauf geht es zum Lesen fort. Das in dem Lesebüchlein Vorkommende wird mit den Zeichen der Tabulatur zusammengehalten und ausgesprochen. Die Uebungen sind sehr zweckmäßig geordnet. Zur Erleichterung und Versinnlichung dienen Bildertafeln und andere Kunstgriffe,

die um so nöthiger seyn mögen, als doch der Gang, den Olivier nimmt, in mancher Hinsicht etwas Trockenes und Schwerfälliges hat.

Die ganze Anlage dieser Leselehrart, besonders aber die Ausführung, welche wir hier nicht darlegen können, verräth den Geist des Erfinders, der in das Wesen der Sprache eingedrungen ist. Unstreitig begründet sie den nachfolgenden Sprachunterricht in seinen ersten Elementen auf eine Art, wie wohl keine andere der bekannten Methoden. Sie ist anregend für die Thätigkeit der Kinder theils durch die natürliche Art der Combinationen, theils durch die Mittel, welche sie zur Veranschaulichung benützt. Auch muß sie in der Hand eines gewandten Lehrers zu einer großen Präzision im Aussprechen und Lesen führen. Daher haben ihr dann auch vorzügliche Pädagogen, namentlich Tillich *), sehr das Wort geredet; auch liegt sie dem ersten Lesebuch des letztern zu Grunde. — In den Schulen aber konnte sie sich nie erhalten. Die Versuche, welche hie und da, wie im Schaumburg-Lippischen, zu ihrer allgemeinen Einführung gemacht wurden, mußten späterhin wieder aufgegeben werden, weil diese Methode allerdings Schwierigkeiten hat, die in Schulen schwer zu beseitigen sind. Einfach ist sie einmal nicht, schon um der künstlichen Lehrmittel willen, die zu ihrer Ausführung nöthig sind. Die Hauptsache aber ist, daß sie einen sehr gewandten Lehrer fordert, und eine lange Uebung desselben im Gebrauch der genannten Lehrmittel, wenn der Erfolg der Erwartung da entsprechen soll, wo der Unterricht so vielen Kindern gemein ist.

---

*) Weiß und Tillichs Beiträge zur Erziehungskunst. 1. Bd. 1. u. 2. Heft.

Die Stephanische Lesemethode *) geht von dem Grundsatze aus, daß nicht nur der Laut von dem Namen des Buchstabens genau unterschieden, sondern der erstere auch bei dem Lernen und Einüben rein (ohne irgend einen Zusatz) und so scharf als möglich einzeln herausgehoben werden müsse. Wenn die Kinder mit den einfachen Lauten und ihren Zeichen bekannt gemacht worden sind, so wird in einer stetigen Reihenfolge der Uebungen ein Laut an den andern angelegt, und so die Sylbe und endlich das Wort konstruirt. Der Gang ist so weit rein synthetisch. Die Kenntniß der Buchstabennamen ist nach dieser Methode gar nicht nöthig, jedoch hindert es Stephani nicht, wenn man sie zur Bezeichnung der Laute für den folgenden Unterricht nachbringen will. — Diese Methode ist unstreitig im hohen Grade einfach, ja man kann mit Grund sagen, daß es der Natur der Sache nach nicht wohl eine einfachere geben könne. Jeder nachdenkende Lehrer kann sich der Methode leicht bemächtigen, und die Ausführung derselben, selbst in großen Schulen, hat nach allen gemachten Erfahrungen keine Schwierigkeit. Präzision im Aussprechen und Lesen muß durch sie erhalten werden, und nur der Lehrer hat die Schuld, wenn dieser Zweck bei den Kindern nicht erreicht wird. Zugleich giebt sie die einfachste Grundlage des nachfolgenden Sprachunterrichts ab. Die Kinder sind sich

*) Stephani, ausführliche Beschreibung einer einfachen Lesemethode. Erlangen, 1814. Ebendesselben kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kinder das Lesen zu lehren. Erlangen, 1808.

Vergl. auch Heinicke, die Lautung oder naturgemäße und gründliche Leselehre, ein methodischer Lehrgang für die erste Sprachbildung der Unmündigen. Berlin, 1803.

dabei ihres Thuns Schritt vor Schritt bewußt, und man kann daher diese Methode keineswegs eine geistlose nennen. Die Fehler, die ihr noch ankleben, sind nicht bedeutend, und können durch kleine Wendungen ohne Anstand verbessert werden. So ist es ein offenbarer Fehler dieser Methode, daß sie nur den synthetischen Weg wählt, und das Interesse der Kinder durch die vielen leeren Uebungen an einzelnen Sylben, die keinen Sinn geben, schwächt. Schlechterdings muß es sich die Methode zum Gesetz machen, das inhaltsleere Wort zu vermeiden, und in ihre Aufgaben Sache und Sinn zu bringen. Der zweite Fehler liegt in dem scharfen Angebenlassen der einzelnen Laute. Hieraus entsteht ein Zischen, Blasen, Brummen, das für jeden Zuhörer widerlich ist, und noch widerlicher wird, wenn man die Operation mit ansieht. Das wird vermieden, wenn man den gewonnenen Laut, so wie er gefunden ist, mit einem Ton (Vokal) verbindet, und sich mit dem, ohnedieß unnützen, Lautiren *) nicht aufhält.

Der einen oder der andern der obigen Methoden mehr oder weniger ähnlich sind die Bearbeitungen von Wolke, Teumer, Pöhlmann **) und Anderer:

*) Man sollte daher nicht von einer Lautir-Methode, sondern von einer Lautmethode sprechen. Nur der letztere Ausdruck ist für das Wesen derselben bezeichnend.

**) Wolke, Anweisung, wie Kinder und Stumme ohne Zeitverlust und auf eine naturgemäße Weise zum Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben zu bringen. Leipzig 1804. — Teumer, Beitrag zur Geschichte der natürlichen Elementarmethode, besonders bei dem Lesenlehren. (Zweiter Abschnitt.) Leipzig, 1804. — Pöhlmann, praktische Anweisung, Kinder auf eine leichte Weise zur Buchstabenkenntniß, zum Syllabiren und Lesen zu bringen. Erlangen, 1801. Ebend. das Gemeinnützlichste aus der deutschen Sprachlehre. Erl., 1816.

Die gründlichste und ausgeführteste unter allen bisher bekannten Leseunterrichts-Methoden ist unstreitig die von Krug *) bearbeitete. So wie einmal die Bahn gebrochen war, und man fühlte, daß der Laut etwas ganz anderes als der Buchstabenname sey, so war es vorauszusehen, daß man auch dabei nicht stehen bleiben könne. Man drang noch tiefer in das Lautwesen ein, und verfolgte den Laut bis zu seiner Entstehung. Man sah es ein, daß es nur acht Sprachtöne oder eigentliche einfache Laute (die Vokale a, å, e, i, o, ö, u, ů) gebe, und daß die Mitlaute (Consonanten) nichts als Bestimmungen oder Modificationen seyen, unter welchen die Vokale ausgesprochen, und welche durch vorangehende oder nachfolgende Organbewegungen bewirkt werden. Spricht man z. B. ba, so ist das nichts weiter als ein Aussprechen von a unter der Bedingung, daß die Luft in dem vorher festgeschlossenen Munde gegen die Lippen zu angedrückt, und sodann durch schnelles Aufbrechen derselben der Vokal gesprochen wird. Gesetzt nun, es wäre vollständig möglich, den Kindern diese Organbewegungen so deutlich zu machen, daß sie dieselben mit Leichtigkeit bewerkstelligen, so müßte eine auf diesen Grund gebaute Methode nicht nur die gründlichsten, sondern auch in jeder Hinsicht die sichersten Resultate geben.

Die Krug'sche Methode läßt nun nach möglichst genauer Angabe der Mundstellungen und Organbewegungen die eigentlichen Sprachtöne sowohl, als die Mitlaute bilden, und giebt dann jedem derseben den-

---

*) Krug's ausführliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. Leipzig, 1808.

jenigen Namen, der die Organbewegung am besten ausdrückt. Durch diesen Namen soll sich das Kind seines Thuns bei jeder Angabe des Lauts und bei der Bildung der Sylben bewußt bleiben. Die ganze Lehre von der Lautbildung wird zuerst rein und ohne Anwendung irgend eines Buchstabens durchgeführt. Erst wenn die Sprechübung ganz vollendet ist, tritt der eigentliche Leseunterricht ein, der dann freilich keine große Schwierigkeit mehr haben kann.

Daß diese Leselehrart nicht einfach genug sey, um allgemein in den Schulen eingeführt werden zu können, leuchtet sogleich in die Augen. Auch ist das tiefe Eingehen und Zurückgehen auf die Entstehung des Lauts für den Zweck des Leselernens allerdings nicht erforderlich. Dagegen wird niemand, der diese Methode vollständig kennt, in Abrede seyn, daß die scharfsinnige Entwicklung und die ungemeine Genauigkeit im Verfolgen des elementarischen Zweckes zur größten Präzision im Aussprechen und Lesen führen müsse, und daß, wenn diese Präzision nicht erhalten wird, die Ursache nicht in der Methode, sondern in der Ungeschicklichkeit und Ungeduld des Lehrers zu suchen sey. Der nachfolgende Sprachunterricht wird durch eine solche gründliche Behandlung allerdings begründet, und in so fern der Schüler Schritt vor Schritt sich seines Thuns bewußt bleibt, wird man dieser Lehrart auch ihren formalen Werth nicht absprechen können. Der Gang ist durchgängig synthetisch. Daraus entsteht dann der Natur der Sache nach eine gewisse Trockenheit, welche vermieden würde, wenn der Erfinder mit dem analytischen Lehrgange wechselte.

Vereinfacht erscheint die Krug'sche Methode in Zellers Elementen der deutschen Sprachzeichenlehre;

Königsberg, 1810, und in Balbiers naturgemäßer Anleitung lesen und schreiben zu lehren. Kaiserslautern 1821.

Viel Eigenthümliches hat die Leselehrart, welche Graser aufstellt in der Elementarschule für's Leben S. 405 — 503 *). Die Unterrichts-Idee, die der geistvolle Verfasser in der genannten Schrift entwickelt, und deren Darlegung hier nicht an der Stelle wäre, giebt auch, wie natürlich, seiner Leselehrart ihre bestimmte Form. Wie man aber auch über diese mit philosophischem Geiste entwickelte allgemeine Unterrichts-Idee und ihre Ausführbarkeit denken mag, so ist doch nicht zu läugnen, daß der Gang, den Hr. Graser in Absicht auf den Leseunterricht verfolgt, der Beachtung und des Versuchs in hohem Grade werth ist.

Schon der Gedanke, den Schreibunterricht unmittelbar mit dem Sprech- und Leseunterrecht in Verbindung zu setzen, ist ein sehr beherzigungswerther Gedanke, denn wenn der Schreibunterricht, als solcher, durch eine solche Verbindung eben nicht viel gewinnen sollte, so können doch auf jeden Fall die Buchstaben, als die sichtbaren Zeichen der Laute, sich nicht fester einprägen, als wenn das Kind diese Zeichen selbst bildet, und durch Zusammensetzung derselben das Wort für das Gesicht konstruirt. Der Gedanke ist nicht neu, nur scheiterte er bisher in der Ausführung, weil derselben große Hindernisse im Wege stehen. Wir wollen sehen, wie der Verfasser seine Aufgabe löst.

Er beginnt mit Vorübungen, durch welche von den Kindern nicht nur die Sprache als Mittel gegen-

*) Man vergleiche auch damit die Schrift desselben Verfassers: das Schulmeisterthum mit der Elementarschule für's Leben im Kampfe. Hof, 1820.

seitiger Mittheilung und als höchstes Bedürfniß des geselligen Lebens, sondern auch die Nothwendigkeit einer Sprache für das Gesicht erkannt werden soll. Die Untersuchung führt zuerst auf die Geberdensprache und dann erst auf die Sprache durch Zeichnung, welche so viel als möglich die Geberde darstellen soll. Der Lehrer verabredet mit dem Schüler eine Zeichensprache mittelst der Finger, durch welche etwa dreißig Figuren sich bilden lassen, die aber natürlich nicht einmal zu Bezeichnung der Wörter in einem kleinen Perioden hinreichen. Dieses soll nun den Schüler zu der Ueberzeugung bringen, daß man auf diese Weise nicht auskomme, und daher einen andern Weg einzuschlagen habe. (Ein großer Umweg! und dieser Umweg sollte wohl nöthig seyn, um die Schüler zu überzeugen, daß man bei der großen Menge von Wörtern mit den Zeichen nicht ausreiche, sondern Zeichen für die Theile der Wörter, für die Laute bedürfe?) Nun erst geht die Unterrichts-Gymnastik in den eigentlichen Unterricht über, welcher, nach einigen vorangegangenen Vorübungen im Zerlegen der Wörter in ihre Laute mit dem Schreiben beginnt.

Diese Vorübungen (Elementar-Sch. S. 425. — 442.) sind ganz zweckmäßig, wie dann überhaupt jede Methode mit solchen Analysen beginnen sollte. Indem nach Heraushebung der Vokale, für die Consonanten blos die Mundstellungen gezeigt werden, erscheint der Consonant stets unzertrennlich von dem Vokal, und das Lautiren wird völlig umgangen.

Hierauf werden die Wörter schriftlich konstruirt. Es muß daher für jede Mundstellung der Buchstabe von den Kindern selbst gezeichnet werden, wobei Graser von dem Grundsatz ausgeht: der Buchstabe

darf nicht als ein willkührlich angenommenes Zeichen erscheinen; er muß ein Bild der Organthätigkeit seyn. Die lateinische Schrift wird ganz zweckmäßig dazu gewählt, weil sie die regelmäßigste und einfachste ist. Die Schwierigkeit liegt blos darin, in der Form jedes einzelnen lateinischen Buchstabens das Bild der Mundbewegung zu finden, durch welche der Laut desselben hervorgebracht wird. Daß viel Phantasie dazu gehöre, nm für jeden Laut und seinen Buchstaben eine solche Aehnlichkeit herauszufinden, ja daß man auf eine sehr künstelnde Weise sie manchmal erst schaffen müsse, leuchtet von selbst ein. Wenn nun gleich der Versuch nicht befriedigt, und Bedeutendes im Einzelnen dagegen zu sagen wäre, so ist er doch sehr sinnreich ausgefallen. Die Methode schreitet im Ausführen der Buchstaben in einer natürlichen Stufenfolge fort, bis die Kinder nicht nur alle Wörter, sondern auch Sätze schreiben können. Hierauf folgen die großen Buchstaben, sodann wird die deutsche Druckschrift aufgeführt, und mit der lateinischen verglichen. Das Lesen des Gedruckten kann nun freilich keine große Schwierigkeit mehr haben.

Diese Methode hat allerdings ausserordentlich viel Ansprechendes. Die Künsteleyen abgerechnet, welche auf diesem Wege nicht wohl zu vermeiden sind, ist sie einfach, und führt ohne Umweg zum Ziele. Da der Schüler im Zeichnen und Darstellen der Figur selbstthätig ist, und die Aufmerksamkeit unter dem Schreiben bei weitem mehr festgehalten wird, als es durch das bloße Vorzeigen gegebener Buchstaben geschehen kann, so ist dadurch nicht nur dem Mechanismus möglichst gesteuert, sondern die Methode muß auch nothwendig geisterregend seyn. — Allein in wie weit sie

in Schulen ausführbar sey, ist durch die ganze Anleitung, welche Hr. Graser in seiner Schrift gibt, noch nicht erwiesen. Gerade die Art, wie die Form der Buchstaben aus den Mundstellungen abgeleitet und bestimmt wird, läßt dem Zweifel Raum, ob die Phantasie aller Kinder lebhaft genug sey, um die Aehnlichkeiten, die in Absicht auf manche Buchstaben offenbar etwas weit hergeholt sind, gehörig aufzufassen. Ist dieses aber nicht, so hat der Mechanismus in dieser Methode sein Feld eben so, wie bei andern Methoden, die Hr. Graser sammt und sonders als geisttödtende Methoden verwirft. — Die zweite Schwierigkeit besteht darin, daß es bei so zarten Kindern mit dem Schreibunterricht ungleich langsamer geht, als mit dem Leseunterricht. Dieses ist auch die Ursache, warum die so wünschenswerthe Verbindung des Schreibunterrichts mit dem Leseunterricht bis jetzt immer mißglückt ist. Nur die Lankaster'sche Lehrweise, nach welcher die Kinder zuerst blos mit dem Finger in den Sand schreiben, könnte die Aufgabe einigermaßen lösen. Werden aber die Formen der Buchstaben unregelmäßig auf die Schiefertafel geschrieben, so drückt sich kein reines, richtiges Bild von denselben den Kindern ein, und Hr. Graser erreicht seinen Zweck keineswegs. — Endlich ist noch sehr zu zweifeln, ob die Kinder bald zum sicheren Lesen gelangen, wenn der Consonant einzeln nicht so viel als möglich hörbar hervortritt, vielmehr, blos durch die Mundstellung angedeutet, im Wort selbst zum Vorschein kömmt. Jeder Praktiker weiß, wie oft man wiederholen muß, bis die Kinder die Laute und ihre Zeichen unterscheiden lernen. Um wie viel schwerer möchte es seyn, die Operation den Kindern einzuprägen, wenn sie den Laut nur im Wort hören! denn das ist ja gerade die Ur-

sache, warum sie bei der gewöhnlichen Buchstabirmethode so langsam und so schwer zum Lesen kommen. — Soll daher diese Methode in ihrem wahren, praktisch-elementarischen Werthe erkannt werden, und in ausgebreitetere Anwendung kommen, so bedürfen wir vor allem einer ins Detail gehenden, die ganze Stufenfolge der Uebungen genau ordnenden, ausführlichen Anleitung, durch welche die obigen Zweifel vollkommen gehoben werden. *)

5.

Verhältniß des Leseunterrichts zu dem Anschauungsunterricht.

Die Ueberzeugung der geachtetsten Pädagogen neuerer Zeit, daß der Leseunterricht an sich auf der einen Seite dem elementarischen Bedürfnisse der Kinder nicht zusage, und doch auf der andern Seite das Lesenkönnen unerläßliche Bedingung des ungehemmten Fortgangs für den folgenden Unterricht sey (§ 1.), führte von selbst auf mannigfaltige Versuche, dem ersteren durch das Hereinziehen eines sächlichen Stoffes oder durch Verbindung mit einem andern Lesege-

*) Was hier über die Leselehrart des Hrn. Regierungsraths Graser gesagt ist, soll durchaus keine erschöpfende Beurtheilung seyn. Diesen Leseunterricht ist ein integrirender Theil der Elementarschule für's Leben, und kann daher auch nur von dem ganzen geistvollen System aus richtig beurtheilt werden. Ueberhaupt darf eine Einleitung in die Erziehungslehre für Volksschullehrer nur Andeutungen für das eigene Studium geben, wenn sie ihre nothwendigen Grenzen nicht überschreiten soll. Der Verf. kann es auch um so mehr bei dem Gesagten bewenden lassen, als diese Leselehrart in Harnisch Volksschullehren 3. B. 1. H. eine ausgeführte, sehr gründliche Beurtheilung gefunden hat.

genstande größeres Interesse zu geben. Dieses sucht die bessere Methode schon dadurch zu bewirken, daß sie zuerst analytisch verfährt, und die Laute an Wörtern zum Bewußtseyn bringt, welche Namen von bekannten Gegenständen sind, an die sich anderweitige sächliche Belehrungen anknüpfen lassen. In dieser Hinsicht hat namentlich die Graser'sche Leselehrart unbestreitbare Vorzüge, wie sie keine andere der obenangegebenen Leselehrarten hat.

Wenn man jedoch den Anschauungsunterricht oder die sogenannten Sprechübungen aus dieser untersten Schulklasse ausschließen wollte, so würde diese dürftige Angabe von Wörtern, welche einen Sinn geben, noch bei weitem nicht hinreichend seyn, um das Interesse der Kinder für den Unterricht zu wecken und zu erhalten. Es darf daher schon in dieser Rücksicht ein solcher Gegenstand durchaus nicht fehlen. Wie aber dieser Unterricht mit dem Leseunterricht in Verbindung zu setzen sey, darüber ist man verschiedener Meinung. Diese Verbindung kann nehmlich auf dreifache Weise statt finden. Es kann 1) entweder der Leseunterricht ganz ausgesetzt bleiben, bis das Interesse des Kindes an dem Unterricht auf andere Art, namentlich durch solche erste Denk- und Sprechübungen, gehörig geweckt, und dasselbe zum Bewußtseyn von der Nothwendigkeit der Sprache für das gesellige Leben gekommen ist. Man kann aber auch 2) den Anschauungs-Unterricht dergestalt in den Leseunterricht verwerben, daß aus beiden nur Ein Unterrichtsgegenstand wird. Endlich 3) kann man beide Unterrichtsgegenstände neben einander hergehen lassen. Daß die erste Behandlungsweise auf ganz richtigen elementarischen Grund-

sätzen beruhe, und völlig naturgemäß sey (vergl. Graßmann Anleitung zu Denk- und Sprechübungen. Berlin, 1825. S. 1—18), ist gar nicht zu läugnen. Sie ist auch in den Schulen unter der Bedingung vollkommen anwendbar, daß man es nicht zu weit treibt, und den Leseunterricht nicht Jahre lang hinausschiebt, was für den Lehrplan in dem nächstfolgenden Cursus nothwendig nachtheilig werden müßte. Die zweite Art der Verbindung des Leseunterichts mit Sprechübungen finden wir in einzelnen Fibeln mit vielem Glück ausgeführt *). Für Landschulen, wo es an Zeit gebricht, solche Sprech- und Denkübungen ausführlich und planmäßig zu betreiben, wird diese Art der Behandlung durchaus nicht unzweckmäßig seyn. Aber einmal werden dann doch die Uebungen des Leseunterrichts gar zu sehr auseinander gezogen, und bedürfen daher eine unverhältnißmäßig große Zeit zu ihrer Durchführung, und dann kann doch in einem Anschauungs-Unterricht, der von den bei dem Lesen vorkommenden Wörtern abhängig ist, nur höchst Dürftiges und Unzusammenhängendes geleistet werden. Dagegen empfiehlt sich die dritte Art der Behandlung bei welcher beide Unterrichtsgegenstände neben einander hergehen, besonders dadurch, daß man in jedem dieser Gegenstände ganz ungebunden ist, und jeden ganz planmäßig behandeln kann, wobei es dem Lehrer unbenommen bleibt, wechselseitige Beziehungen zur Belebung des kindlichen Interesse's eintreten zu lassen. Nach mehreren gemachten Beobachtungen und Erfahrungen möchte sich wohl folgender Vorschlag als der zweckmäßigste bewähren. Man setze für das erste

*) S. (Kloker) Abc und Anschauungs-Unterricht in zweckmäßiger Verbindung. Mezingen unter Urach, 1828.

halbe Jahr den Leseunterricht ganz bei Seite, und fülle die Zeit mit dem Anschauungs-Unterricht und mit den vorbereitenden Uebungen des Schreibunterrichts aus. In dem erstern gewinnt das Kind während dieser Zeit nicht nur einen ziemlichen Wortvorrath, sondern der Lehrer bereitet sich auch seinen Lese-Unterricht durch häufige Analysen der Wörter vor. Das Kind gewinnt in den Vorübungen des Schreibens die nöthige Festigkeit der Hand und die nothdürftige Geschicklichkeit für das Bilden der Buchstaben, so daß dann der Leseunterricht im zweiten halben Jahre mit Erfolg beginnen kann, und kein Hinderniß mehr vorhanden ist, welches der Verbindung des Leseunterrichts mit dem Schreibunterricht entgegen stünde.

Einleitende Bemerkungen zu dem im Folgenden aufgestellten Lese-Lehrplan.

Die Leselehrart, welche hier aufgestellt wird, macht keine Ansprüche auf Neuheit weder der Ansichten noch der Ausführung. Sie ist vielmehr blos als ein Resultat zu betrachten, welches aus der Vergleichung und Prüfung der oben beurtheilten Lesemethoden unter Festhaltung der angegebenen Grundsätze hervorgegangen ist. Ihre Hauptzüge sind folgende.

Der Unterricht beginnt erst, wenn man in dem Anschauungs-Unterricht einigermaßen vorangeschritten ist, und zwar mit V o r ü b u n g e n, welche zugleich zu Sprechübungen dienen. Das Kind spricht bereits in zusammenhängenden Sätzen, wenn es zur Schule kommt; daher muß man vorerst a n a l y t i s c h verfah-

ren, um auf den Laut zu kommen. Die Sätze werden in Wörter, die Wörter in Sylben, endlich die Sylben (oder einsylbigen Wörter) in ihre Laute aufgelöst.

Sind die Laute, als Bestandtheile des Wortes, im Allgemeinen zum Gefühl gebracht, so wird die Bildung derselben vorbereitet, indem die Kinder mit den Sprachwerkzeugen und ihrem Gebrauch bekannt gemacht werden*). Die Art, wie man dabei verfährt, muß so einfach als möglich seyn, darum bleibt die Methode mit Umgehung aller feineren Bestimmungen über Lautentstehung bei den drei natürlichen Operationen stehen. Es sind nämlich bei Hervorbringung eines Lautes die betreffenden Sprachwerkzeuge entweder in geringer Entfernung von einander geöffnet, oder gehen sie aus dem geschlossenen Zustand in den offenen, oder aber aus dem offenen Zustand in den geschlossenen über. Hieraus entstehen außer den Hauchlauten j und h dreierlei Arten von Lauten, a) Blaselaute, b) Stoßlaute, c) Schlußlaute. — Die Verbindung der Sprachwerkzeuge nach diesen drei Rücksichten kann nur eine vierfache seyn. Es kommen nämlich in das genannte Verhältniß a) die beiden Lippen, b) die Zunge und die Zähne, c) die Zunge und der Vordergaumen, d) die Zunge nud der Hintergaumen. Es gibt daher Blaselaute (und eben so Stoßlaute und

*) Will man diese Belehrungen über den Gebrauch der Sprachwerkzeuge ganz übergehen, so ist nicht viel dagegen zu sagen. Sie sind auf keinen Fall wesentlich nothwendig zum Lesenlernen. Wem es überhaupt nicht behagen sollte, daß hier auf die Krug'sche Leselehrart Rücksicht genommen worden, den verweisen wir auf die einfachere Anweisung am Schlusse dieses Abschnitts.

Schlußlaute) der Lippen, der Zähne, des Vordergaumens, des Hintergaumens.

Der eigentliche synthetische Leseunterricht beschäftigt sich zuerst mit den Sprachtönen. Sie bilden zwei Tetrachorde, das Tetrachord der Haupttöne, a e o u, — das Tetrachord der Nebentöne å i ö ů. — Bei der Entwicklung dieser Töne sowohl, als der folgenden Mitlaute, durchwandelt der Unterricht mit stets sicherem Schritt die Akte des Findens, des gebundenen und freien Uebens und — in Verbindung mit den vorher eingeůbten Lauten — des Anwendens. Bei dem ersten Akte des Findens handelt es sich zuerst um die reine Entwicklung des Lautes, und dann um das sichtbare Zeichen. Diese Zeichen werden zwar einzeln, so wie jeder Laut entwickelt ist, vorgezeigt, kommen aber erst vier und vier zur Uebung, weil ein festes Einprägen nur durch Vergleichung möglich ist. (Man sehe die unten beigefügte Tafel zur Einrichtung des Lesekastens.) So erscheinen die acht Blaselaute und die acht Stoßlaute jede in zwei Reihen. (Die scharfen als die leichter anzugebenden stehen in der Regel in der ersten Reihe, die milden folgen in der zweiten Reihe nach.) Die Schlußlaute haben der Natur der Sache nach nur Eine Reihe. Folgende kleine Tabelle mag die Ansicht des Verfassers erläutern.

Hauche j. h.	Blaselaute		Stoßlaute		Schluß-laute.
	scharfe	milde	scharfe	milde	
der Lippen	f v	w	p	b	m
der Zähne	ſ	ſch	z	c	—
des Vorder-gaumens	l	r	t	d	n
des Hinter-gaumens	ch	(g)	k	g	ng (nk)

NB. ſch iſt allerdings kein milder Blaſelaut der Zähne, allein um der zuſammengeſetzten Form des Buchſtabens willen konnte er nicht in die erſte Reihe geſetzt werden. Der zweite Blaſelaut des Hintergaumens g ſteht für alle Gegenden Deutſchlands, wo g wie ein ſanftes ch wenigſtens am Ende eines Wortes geſprochen wird.

So wie der Mitlaut gefunden, ſein Zeichen gegeben, und wo möglich auch der Grundform nach gezeichnet iſt, wird er mit dem Ton zur Sylbe verbunden. Zuerſt erſcheint er hinter, dann vor dem Vokal. Endlich wird er auch mit den Sylben verbunden, welche früher gewonnen worden, jedoch ſo, daß nie mehr als Ein Conſonant am Anfang und am Ende ſtehen kann. Das Auffinden von Wörtern, in welchen die Sylbe vorkommt, und eben ſo das Bilden ſolcher Sylben, welche für ſich ein verſtändliches Wort geben, darf durchaus nicht unterlaſſen werden, indem nur auf dieſe Weiſe Leben in den Unterricht kommt.

Nach Aufſtellung des Alphabets und der Aufführung der gewöhnlichen Buchſtaben-Namen ſchreitet der Unterricht langſam zum Leſen aller einſylbigen Wörter fort, welche mehrere Conſonanten am Anfang oder am Ende haben.

Jetzt erst folgen mehrsylbige Wörter und zwar für den Anfang immer solche, welche gleiche oder ähnliche Endsylben haben; alles dieses in einer genauen Stufenfolge der Uebungen.

So geht man dann zu dem Unterricht im zusammenhängenden Lesen über. Zuerst kommt das rhytmische, dann das freie Lesen, sodann das Lesen mit Interpunktion zur Uebung.

Man sieht nach dieser Angabe, daß es dem Verfasser nicht darum zu thun war, eine neue Methode aufzustellen, sondern nur darum, die Vorzüge der verschiedenen oben angegebenen Methoden mit Umgehung des Unwesentlichen in seiner Arbeit, so viel wie möglich, zu vereinigen. Die Leselehrart, so wie sie in der folgenden Darstellung ausgeführt ist, hat sich in der Praxis als zweckmäßig bewährt; Vielen wird sie noch immer zu künstlich erscheinen. Vielleicht möchte es auch dem Verfasser zum Vorwurf gereichen, daß er zu sehr darnach getrachtet habe, die Vortheile der oben angegebenen verschiedenen Lese-Lehrmethoden in der von ihm hier ausgeführten zu vereinigen, und daß er einen zu großen Werth darauf gesetzt habe, den Laut von den Kindern selbst finden zu lassen, statt ihn geradehin vorzusprechen, und ihn sodann ohne alle weitere Umschweife nachsprechen zu lassen. Um nun zu zeigen, daß er die folgende Ausführung nichts weniger als für das einzig Richtige und Zweckmäßige ansehe, ist am Schlusse dieses Abschnitts eine Anweisung zu einem einfachern Leseunterricht gegeben, der ohne Schwierigkeit von jedem Lehrer ausgeführt werden kann.

Erste Darstellung des Lese-Unterrichts nach der Reihenfolge seiner Uebungen, nebst Andeutungen zur zweckmäßigen Ertheilung desselben.

Dieser Unterricht wird erst begonnen, wenn man in dem Anschauungs-Unterricht bis zum dritten Hauptpensum vorgeschritten ist, und das Kind begreift, wie nöthig dieser Unterricht ist, und welche Vortheile der Mensch von dem Gebrauch seines Sprachvermögens zieht. Sodann folgen die

Vorübungen.

1.

Das Auffinden der Laute in den Wörtern.
(Auflösend.)

a) Theilung der Sätze in die in denselben enthaltenen Wörter.

b) Theilung der Wörter in ihre Sylben.

c) Theilung der Sylben in ihre Laute, mit besonderer Hinsicht auf die eigentlichen Sprachtöne oder Vokale. Unterschied der Töne von den Mitlauten dem Gehör nach.

Andeutungen zur Ausführung.

Durch diese Uebung soll den Kindern zum Gefühl gebracht werden, daß jedes gesprochene Wort aus Theilen (Lauten) gebildet sey. Sie sollen lernen die Laute in jedem Wort zu unterscheiden, und einzeln heraus zu finden. Dieses kann nur auf dem auflösenden Wege geschehen, und zwar, weil die

Kinder bereits in zusammenhängenden Sätzen sprechen, muß von der Theilung des Satzes ausgegangen werden.

Der Lehrer spricht zuerst kleine Sätze vor, die sich dem Inhalt nach auf das Vorgekommene in dem Anschauungs-Unterricht beziehen, und läßt sie langsam nach der Wortabtheilung im Chore nachsprechen. Er macht die Kinder nur darauf aufmerksam, daß diese also unterschiedenen Wörter Theile des Satzes seyen.

Ist dieses von ihm einigemal geschehen, wobei jedesmal die Wörter gezählt werden, so gibt er andere Sätze, in denen die Kinder selbst diese Satztheile, die er nun mit dem Namen von Wörtern bezeichnet, heraussuchen. Diese Operation hat keine Schwierigkeit, weil die Unterscheidung auf einem natürlichen Gefühl beruht. Nur darf der Lehrer schlechterdings nicht weiter gehen, bis die Kinder vollkommen richtig theilen.

Noch weniger Schwierigkeit hat der zweite Theil der Uebung, nämlich das Zerlegen der Wörter in ihre Sylben. Man verfährt wie oben, läßt zuerst einzelne Wörter, dann die Wörter eines ganzen — versteht sich, kleinen — Satzes theilen und die Sylben abermal zählen.

Nun folgt das Schwierigere, das Zerlegen der Sylben oder einsylbigen Wörter in ihre Laute. Man kann zuerst versuchen, ob die Kinder nicht von selbst in gegebenen Wörtern verschiedene Theile unterscheiden, was nur dann geschehen kann, wenn der Lehrer einige Wörter langsam und gezerrt mit scharf ausgedrücktem Mitlaut ausspricht. Auf keinen Fall führt aber dieser Versuch vollständig zum Ziele, daher muß der Lehrer seinen Gegenstand noch tiefer fassen. — Er fängt mit Wörtern an, die nur aus einem Vokal und einem Consonanten bestehen. „O weh! ruft einer, der große Schmerzen hat. O! — sprechet das nach! (Der Lehrer berührt sein Ohr). Wie nennt ihr diesen Theil des Körpers? — Lautet dieses Wort auch noch, wie der vorige Laut? — Gebt acht, wie habt ihr denn das erstemal gesprochen? — wie das anderemal? — Ist nicht bei Ohr — etwas hinzugekommen, was bei O nicht da war? — Bildet aus O langsam Ohr. Was habt ihr nachher hören lassen? — Ihr seht nun, Ohr ist aus dem Ton O und dem weitern Schall r' zusammengesetzt. (Der Lehrer zeigt eine Uhr.) Wie nennt ihr das? — Klingt dieses Wort auch noch, wie — Ohr? — wo ist der Unterschied? am Anfang

oder am Ende des Worts? — Wie wird der Ton einzeln lauten, welchen ihr in Uhr höret? — (Eben so kann der Lehrer — ach, ich, Eck auflösen lassen.) Nun gebt acht! Ihr wisset, was ein Thor ist. Ohr — Thor, lautet das ganz gleich? — Ist zu Ohr etwas hinzugekommen, wenn ich Thor spreche? — wo? am Anfang oder am Ende? — Wer will mir angeben, was hinzugekommen ist? (Der Lehrer spricht das Wort Thor — so gedehnt als möglich.) — Aus wie vielen Theilen besteht nun das Wort Ohr? aus wie vielen Theilen aber das Wort Thor? — So kann man Dach, Fuß, Fisch, Tisch, mich u. s. w. bilden lassen. Man versucht aber immer wieder, ob die Kinder eine solche Theilung nicht ohne Nachhülfe zu machen wissen. Ist das nicht, so muß man fortfahren, bis sie es vermögen, denn dadurch erleichtert man sich den nachfolgenden Unterricht ungemein.

Man schreitet nun etwas weiter, und giebt Wörter mit zwei Consonanten am Ende oder auch am Anfang. Doch hält man sich dabei nicht zu lange auf, weil man eigentlich doch mit dieser Uebung weiter nichts will, als die Kinder dahin bringen, daß sie im Allgemeinen einsehen, jedes Wort bestehe aus zusammengesetzten mit Einer Mundbewegung ausgesprochenen Lauten.

Nun ist noch nöthig, daß man den Vokal als eigentlichen Ton, zum Gefühl bringt. Diese Uebung ist nicht schwer zu bewerkstelligen, wenn nur der Lehrer die einsylbigen Wörter gedehnt und dergestalt ausspricht, daß der Vokal deutlich und vollkommen laut hervortönt. Je leichter die Kinder den Vokal herausfinden, desto schneller spricht der Lehrer das gegebene Wort, und ruht nicht, bis die Kinder die ganze Reihe der Töne vollkommen inne haben.

2.

Die Sprachwerkzeuge.

a) Aufzählung der Sprachwerkzeuge.

der Mund, das Aeußere — das Innere des Mundes;
die Lippen, Oberlippe — Unterlippe;
die Zähne, obere Zähne — untere Zähne;
die Zunge, die Zungenspitze — der Zungenrücken — die Zungenwurzel;

der Ober- oder Vordergaumen;
der Hintergaumen; die Kehle; die Brust.

b) Gebrauch.

Mundöffnungen: weit (die Lippen ziemlich weit von einander) — breit (die Lippen nahe beisammen) — rund (die Lippen vorwärts gerückt und in ein Rund gezogen) — spitz (die Lippen noch weiter vorwärts gerückt, in eine kleine Oeffnung zusammengezogen). Alles ohne Ton.

Gebrauch der Sprachwerkzeuge im Besondern.

Zum Aussprechen eines Lautes (Mitlauts vornehmlich) werden wenigstens zwei der genannten Sprachwerkzeuge erfordert.

Die Sprachwerkzeuge, welche zum Aussprechen eines Lautes gebraucht werden, können bei dem Gebrauch entweder geschlossen seyn (giebt keinen vernehmlichen Laut) oder

1) geöffnet, (bei den Mitlauten in geringer Entfernung von einander,) oder können sie
2) während des Sprechens sich öffnen,
3) während des Sprechens sich schließen.

Uebung dieser drei Operationen (ohne hörbaren Laut, nur als Mundstellungen betrachtet,) so gut, als es sich zeigen läßt.

Beide Lippen — geöffnet — sich öffnend — — — sich schließend;
die Zunge und die Zähne,
die Zunge und der Vordergaumen,
der Zungenrücken und der Hintergaumen, eben so, wie die Lippen, behandelt.

c) Laut aus der Kehle; Ton — Vokale.

d) Gebrauch der Luft; Lufthauch — Luftstoß — Zurückziehen der Luft.
Hauch der Luft aus der Kehle.
Hauch der Luft aus der Mundhöhlung.
1) Bleiben die beiden Sprachwerkzeuge geöffnet, und die Luft wird zwischen den geöffneten hindurch getrieben, so nennt man dieses geblasen. (Blaselaute.)
2) Sind die Sprachwerkzeuge geschlossen und sollen in den geöffneten Zustand übergehen, so wird die Luft anfangs gedrückt, und die Sprachwerkzeuge, mehr oder weniger gewaltsam, getrennt. Dieses nennen wir ein Stoßen der Luft. (Stoßlaute.)
3) Gehen die Sprachwerkzeuge aus dem geöffneten in den geschlossenen Zustand über, so wird die Luft zurückgezogen. (Schlußlaute.)

Andeutungen zur Ausführung.

Wenn die vorige Vorübung für jede Lesemethode, welche man auch wählen mag, unumgänglich nöthig ist, so ist es die gegenwärtige nur bedingungsweise, denn es läßt sich allerdings nicht läugnen, daß man, auch ohne auf die Mundstellungen Rücksicht zu nehmen, zum Ziele des Lesens kommen kann. Indessen lehrt doch die Erfahrung, daß die Gründlichkeit des Unterrichts gewinnt, wenn man auch auf die Entstehung der Laute zurückgeht. Eben darum konnte der Verfasser nicht umhin, der Krug'schen Methode in der Hauptsache ihr entschiedenes Recht zu lassen. Daß die Anwendung derselben cum grano salis geschehen sey, wird einleuchten, so wie man dasjenige, was dem Verfasser hierin eigen ist, nicht übersehen wird. Was

a) die Aufzählung der Sprachwerkzeuge betrifft, so bedarf der Lehrer keine weitern Andeutungen für die Behandlung der Sache. Sie schließt sich an Nro. 3. des Anschauungs-Unterrichts an. Nach vorläufigen allgemeinen Bemerkungen über die Werkzeuge, die der Mensch zum Sprechen hat, führt der Lehrer sie einzeln auf, zeigt sie an seinem eige-

nen Munde, und läßt ihre Namen in der obigen Ordnung aussprechen. Die äußern Sprachwerkzeuge kann man von den Schülern an ihrem eigenen Munde nachzeigen lassen, was aber die innern betrifft, so begnüge man sich mit der Beschreibung ihrer Lage und ihrer Theile.

b) In Absicht auf den Gebrauch derselben kann der Lehrer wiederum wenig entwickeln. Er zeigt vorerst die Art der Mundöffnung (für die Bildung der Vokale) an seinem eigenen Munde. Wenn er sie von den Kindern nachbilden läßt, so vermeide er alles Karrikaturmäßige, was zum Lachen Veranlassung gibt. Die vier Haupt-Mundstellungen werden mit der Bezeichnung weit, breit, rund, spitz — dem Gedächtniß zum Behuf des folgenden Unterrichts eingeprägt. — Daß zum Aussprechen eines Lautes wenigstens zwei Sprachwerkzeuge erfordert werden, ist ein Hauptsatz, der behalten werden muß, worauf der Lehrer zeigt, daß bei der Bildung der Töne es blos auf die Mundstellung ankomme, bei der Bildung der übrigen Laute aber es nur folgende vier Verbindungen der Sprachwerkzeuge gebe, nämlich der beiden Lippen, der Zunge und der Zähne, der Zunge und des Vordergaumens, der Zunge und des Hintergaumens.

Nun folgt die Art dieser Verbindung. Sie wird an den Lippen, als den äußerlich sichtbaren Sprachwerkzeugen, vollständig ausgeführt. Was die Art der Verbindung der anderen Sprachwerkzeuge betrifft, so sagt der Lehrer nur, daß es mit diesen gerade eben so sey, und zeigt, was er zeigen kann, an seinem eigenen Munde. Die Sätze werden vorgesprochen und im Chore nachgesprochen:

Ich kann die Lippen öffnen,
Ich kann die Lippen schließen,
Ich kann die Lippen offen halten,
Ich kann die Lippen geschlossen halten.

Will man in Absicht auf die übrigen Sprachwerkzeuge eben so sprechen lassen, so dient es zur Vervollständigung.

Auf dieser ganz einfachen Angabe der Thätigkeit der Sprachwerkzeuge beruht die ganze nachfolgende Darstellung. Alle übrigen Subtilitäten in Rücksicht auf den Gebrauch der Sprachwerkzeuge sind hier ganz nicht an ihrem Ort, und verkünsteln den Unterricht.

c) War im Vorigen Alles ohne Laut oder Ton gethan worden, so läßt man jetzt die Töne (Vokale) angeben. Dieß geschieht am einfachsten, wenn man selbst einen solchen Ton, etwa a, angiebt, denn man will hier nichts, als begreiflich machen, daß die Kehle, als weiteres Sprachwerkzeug nothwendig sey, wenn ein Laut hervorkommen soll. Die Vokale erscheinen aber hier als die wahren Töne, ohne welche kein anderer Laut eine Bedeutung hat, und vernehmlich gesprochen werden kann.

d) Dieses Pensum ist kein wesentliches und übendes; es ist hier nur aufgeführt, um die nachfolgende Eintheilung der Laute in Blaselaute, Stoßlaute und Schlußlaute zu begründen. Dem Lehrer bleibt überlassen, daraus zu nehmen, was ihm zweckmäßig scheint, oder es auch ganz zu übergehen.

Der eigentliche Unterricht im Lesen.

Die Sprachtöne (Vokale).

1.

Die Haupttöne a, e, o, u.

Das Finden und Angeben dieser Töne.

Die vier Zeichen a, e, o, u werden auf ein Brettchen geklebt zumal aufgestellt, jedes, so viel nöthig ist, beschrieben, und in Verbindung mit dem Laut eingeprägt.

Uebung bis zu vollkommener Fertigkeit im Angeben.

Aufsuchen der vier gegebenen Töne in Wörtern.

Andeutungen zur Ausführung.

Zur wirksamen Ausführung des Leseunterrichts nach dem hier vorgelegten Lesegang ist ein vollständiger Lehrapparat erforderlich. Dieser besteht außer der Wandtafel und den Schiefertafeln der Kinder

1) für den Akt des Findens und Anschauens, so wie auch des Uebens in dem Lesekasten mit Buchstaben im größten Format. Je vier und vier gehören zusammen, wie es die am

Ende beigefügte Tafel zeigt. Sie werden nach den dort gezogenen Linien ausgeschnitten, auf hölzerne Brettchen geklebt, und bilden das bewegliche Anschauungs-Mittel, durch welches alle erforderlichen Combinationen auf eine leichte Art bewerkstelligt werden können.

2) Für den Akt des weitern Uebens dient die Wandfibel in einer hinlänglichen Anzahl von Blättern. Sie ist nöthig, um in den gemeinschaftlichen Uebungen nicht aufgehalten zu seyn. Die Schrift ist kleiner als die vorige.

3) Da die Wandfibel nicht genug Beispiele aufnehmen kann, um Fertigkeit bei den Schülern zu bewirken, so muß die Handfibel, die in den Händen aller Schüler, und als die völlig ausgeführte Wandfibel zu betrachten ist, hinzukommen. Die Schrift ist die gewöhnliche, darf jedoch nicht allzu klein seyn.

Zuerst kommen die vier Grundtöne a, e, o, u an die Reihe.

a) Das Finden dieser Grundtöne. Hier kann man zweierlei Wege gehen, entweder giebt der Lehrer die Mundstellung an, und läßt nach ihr den Ton durch die Kinder selbst bilden; oder er gibt den Ton, und läßt die Art angeben, wie der Ton gebildet worden. Daß die letztere Manier für die Anwendung die leichtere sey, ist klar.

Die Mundstellungen werden bezeichnet, wie sie Krug bezeichnet hat,

Mund weit — a.
Mund breit — e.
Mund rund — o.
Mund spitz — u.

Ist der Ton gefunden, so geschieht die erste Uebung noch ohne alles sichtbare Zeichen blos auf Angabe der Mundstellung. Hierauf zeichnet der Lehrer ein (lateinisches) a an die Tafel, doch etwas schmal, damit es dem deutschen a, soviel als möglich, ähnlich wird. Es wird beschrieben, als aus einer krummen Linie links und aus einer geraden rechts bestehend. Die Kinder zeichnen es nach diesen seinen einfachen Bestandtheilen, so gut sie es vermögen, nach, damit sich die Form um so besser einpräge. — Nun geht man zu dem e über, welches man als einen bloßen geraden Strich mit einem Häckchen oben bezeichnen kann. — Eben so schreibt man o und u an, und

verfährt auf die gleiche Weise. — Nachdem nun die Laute bis zur völligen Geläufigkeit an den Zeichen eingeübt worden, stellt man erst die gedruckten Buchstaben nach Nro. 10. der Tafel auf. Das Abfragen beginnt von neuem, bis alles in Ordnung ist, und die Uebung schließt mit dem Aufsuchen von Wörtern, in welchen die vorgekommenen Töne enthalten sind. Dieses kann wieder auf eine doppelte Art geschehen, entweder indem man Wörter giebt, und die darin enthaltenen Grundtöne finden, oder indem man zu den aufgegebenen Grundtönen Wörter suchen läßt, in denen sie enthalten sind.

2.

Abgeleitete oder Nebentöne ä, i, ö, ü.

Das Finden der Nebentöne theils der Mundstellung, theils dem Laut nach.

Die vier Buchstaben werden aufgestellt, und verglichen mit den Buchstaben der Haupttöne:

a e o u
å i (y) ö ů

Uebung in Verbindung mit den erstern bis zu vollkommener Fertigkeit im Angeben.

Aufsuchen dieser Töne in gegebenen oder selbst zu wählenden Wörtern.

Andeutungen zur Ausführung.

Wir nennen diese Töne abgeleitete oder Nebentöne, weil sie sowohl der Mundstellung als der Form der Buchstaben nach sich von den Haupttönen ableiten lassen. So behandelt sie auch der Lehrer. „Sprechet a! — Welche Stellung hat euer Mund, wenn ihr a sprechet? — wie liegt dabei eure Zunge? — Behaltet die Stellung eures Mundes bei, hebet aber eure Zunge etwas in die Höhe! — versuchet nun, ob ihr auch noch a sprechen könnet. — So hätten wir also einen neuen Laut, ä. Er tönt nicht ganz wie a, aber auch nicht ganz wie e, sondern schwebt gleichsam in der Mitte zwischen beiden. (Der Lehrer zeichnet das lateinische a auf die Tafel.) Das ist das Zeichen für den Laut a, aber nicht für den Laut

ä. Wir müssen nun für den letztern auch ein Zeichen haben. Weil ihr nun bei dem Aussprechen des Lautes ä ganz die Mundstellung des Lautes a beibehaltet, so wollen wir auch das Zeichen für a beibehalten; nur wollen wir über jede der beiden Linien, aus denen der Buchstabe a besteht, einen Punkt (oder einen kleinen Strich) setzen, zum Zeichen, daß mau bei dem Aussprechen die Zunge in die Höhe heben muß. Zeichnet nun diesen Buchstaben auch auf eure Schiefertafel. — Wie lautet dieser Buchstabe?" —

Ganz auf dieselbe Weise verfährt der Lehrer mit e und i, (bei e wird im Buchstaben nur das Ringlein abgehoben, und dafür ein Punkt auf den Strich gesetzt,) o und ö, u und ü. So kommen dann auch der Organbewegung nach die Töne vergleichend zur Uebung:

Mund weit	— — —	a.
Mund weit	Zunge in d. Höhe	ä.
Mund breit	— — —	e.
Mund breit	Zunge in d. Höhe	i.
Mund rund	— — —	o.
Mund rund	Zunge in d. Höhe	ö.
Mund spitz	— — —	u.
Mund spitz	Zunge in d. Höhe	ü.

Nun werden alle vier gedruckte Buchstaben für die Nebentöne auf — und neben die Buchstaben der Haupttöne gestellt, und die Uebung bis zur vollkommenen Geläufigkeit durch Abfragen fortgesetzt.

Die Buchstaben werden auch sowohl an der Wandfibel als in der Handfibel aufgesucht und abgelesen. Alles übrige, wie bei den Haupttönen.

3.

Die Töne kurz und gedehnt.

Uebung im Angeben der kurzen und gedehnten Töne nach gewissen Zeichen des Lehrers.

Wenn die Töne durch verdoppelte Buchstaben bezeichnet werden, müssen sie immer lang gesprochen werden: aa ee oo.

Aufsuchen der langen und kurzen Töne in Wörtern.

Andeutung zur Ausführung.

Diese Uebung ist hier schon aufgenommen, weil nothwendig die Verbindung der Vokale folgen muß, und die Verbindung von zwei gleichen Vokalen die natürlich nächste ist. Zu bemerken ist hier nichts, als daß der Lehrer durch Zeichen mit der Hand die Zeit bestimmt, wie lange der Ton gehalten werden muß. Als Dehnungszeichen dient das Hinstreichen der flachen Hand über die andere, als Zeichen des schnellen Abbrechens ein Schlag der Hand auf die andere.

Verbindung der Töne.

4.

Sogenannte Doppelvokale.

Uebung nach der Handfibel im fertigen Ablesen auf einander folgender verschiedener Vokale. — Aus diesen mannigfaltigen Verbindungen treten dann diejenigen heraus, welche nach der Natur der dabei anzuwendenden Mundstellungen am leichtesten bewerkstelligt werden, und in der Aussprache sich gleichsam in Einen Laut zusammenziehen, nehmlich

a-i ai (ay), a-u au; å-u åu,
e-i ei (ey), e-u eu, o-i oi,
u-i ui (uy).

Uebung an der Wand- und Handfibel.

Aufsuchen dieser verbundenen Töne in Wörtern.

Andeutungen zur Ausführung.

Ein Doppelton, d. h. ein solcher, welcher aus zwei Tönen besteht, die aber in ihrer Verbindung nur als ein Ton gehört werden*), — entsteht nur dann, wann die Mundstel-

*) Es ist nicht wohl einzusehen, was gegen den Ausdruck Doppellaut einzuwenden wäre, wenn man diesen Begriff damit verbindet. Wenn Graser in der „Elem. für's L." S. 487. es manchen Provinzen Deutschlands zur Ehre rechnet, daß sie in den Wörtern heut, Zeug, Wein, Häuser die beiden aufeinander folgenden Vokale rein und ohne Zusammenziehung hören lassen, und dagegen den Süddeutschen

lungen der beiden Töne so nahe an einander grenzen, daß der erste ohne alle Schwierigkeit in den andern übergehen kann, dieses ist bei a und i, a und u, e und i u. s. w. möglich, aber nicht bei u und e, o und a u. s. w. —

Man thut daher sehr wohl, wenn man vorerst Uebungen im schnellen Lesen aufeinander folgender Vokale vornimmt, und dann bei denjenigen Tönen, welche obige gegenseitige Eigenschaft haben, gleich darauf aufmerksam macht, wie sie sich in einen Laut verbinden lassen. Bei der Verbindung der gewöhnlichen Doppelvokale geht man langsam zu Werk, stellt sie zuerst getrennt auf, und läßt dann den Doppelton durch immer näheres Zusammenrücken der Buchstaben und immer schnelleres Aussprechen der Töne entstehen.

5.

Die Mitlaute (Consonanten).

j und h, Hauche.

a) Entstehung des j aus dem i. — Uebung des j in Verbindung mit allen Tönen. — Aufstellung des Zeichens und Uebung an der Wandfibel. Aufsuchen der Wörter, welche mit diesem Mitlaut beginnen.

Nachläßigkeit Schuld gibt, weil sie das ei, ai, au wie einen einfachen Laut sprechen, so möchte ihm schwerlich ein gründlicher Sprachkenner beipflichten. Läßt man beide Vokale als für sich bestehend gelten, so kommt alles darauf an, auf welchem der Accent liegt. Ruht er auf dem ersten, so findet freilich keine Zusammenziehung Statt; ruht er aber auf dem zweiten Vokal, so ist die Zusammenziehung unvermeidlich. Man höre, wie ganz anders der Schwabe das au in Baum und au in Haus spricht. Im ersten Falle setzt er den Accent auf a, wo dann auch der Unterschied beider Vokale sehr merklich ist; im zweiten Falle ruht der Nachdruck auf u, und a muß dann nothwendig mit u in einer Mundbewegung zusammenfließen. Der Schwabe hat auch ganz und gar nicht unrecht, denn Baum stammt aus dem alten Bohm, so wie beinahe alle Wörter mit au in der Volkssprache ein o erhalten, wenn der Accent auf a liegt. Dagegen heißt Haus in der alten Sprache, so wie noch gegenwärtig in der Schweizersprache — Hus, Maus — Mus, Häuser — Hüser ꝛc.

b) h. Der Hauch am Anfang der Sylbe oder des Worts wird fühlbar gemacht durch Vergleichung mit Tönen ohne Hauch: a — ha; å — hå ꝛc. Weitere Uebung an der Wandfibel. Auffindung von Wörtern, die also beginnen.

h am Ende der Sylbe als Dehnungszeichen; der Ton wird dann jedesmal lang ausgesprochen.

Andeutungen zur Ausführung.

Die Reihe der Mitlaute beginnt mit denjenigen, welche entweder schon vorbereitet sind, oder welche auf die einfachste Weise hervorgebracht werden; sie sind j und h. j als ein geschnelltes i wird als solches in Verbindung mit andern Vokalen aufgeführt. Das lateinische Zeichen für dasselbe wird gezeichnet, und dann auch das ähnliche deutsche aufgestellt. Die vollkommene Uebung geschieht an der Wandfibel.

Eben so verfährt man mit dem Kehlhauch h. Der Lehrer läßt a allein und sodann h sprechen u. s. f. wodurch das, was hier gethan wird, zum Gefühl kommt. Das Zeichen wird gegeben, und dann werden die Uebungen sowohl an den beweglichen Buchstaben, als an der Wandtafel fortgesetzt. Daß dieser Buchstabe hinter dem Vokal am Ende als Dehnungszeichen diene, ist leicht begreiflich zu machen.

6.

Blaselaute.

Erste Reihe: f (v), ſ, l, ch.

Zweite Reihe: w, sch, r, (g*).

a) Die erste Reihe wird Schritt vor Schritt allein vorgenommen, und zwar zunächst ohne Anwendung der Buchstaben oder Zeichen.

Das Finden des Blaselauts f.

Benennung: (erster) Blaselaut der Lippen.

*) Für solche Gegenden, wo g, besonders am Ende des Wortes, wie ein gelindes ch gesprochen wird.

Verbindung dieses Mitlauts mit den Tönen (noch ohne sichtbares Zeichen auf bloße Angabe des Lehrers)
1) am Ende der Sylbe,
2) am Anfang der Sylbe,
3) wechselnd bald am Anfang bald am Ende der Sylbe.

Aufstellung des Zeichens; Beschreibung desselben nach seiner Grundform. — Uebung mit den Tönen an den beweglichen Buchstaben. — Aufsuchen von Wörtern, in welchen dieser Laut am Amfang oder am Ende vorkommt.

Ganz nach diesem Gange werden behandelt:
f (s) Erster Blaselaut der Zähne;
l — — — des Vordergaumens;
ch — — — des Hintergaumens.

Gemeinschaftliche Uebung aller vier Zeichen und Laute an der Wand- und Handfibel.

Zwei Mitlaute, jedoch so, daß der Vokal zwischen beiden steht.

b) Die zweite Reihe der Blaselaute ganz wie die erste — behandelt.
w zweiter Blaselaut der Lippen;
sch — — — der Zähne;
r — — — des Vordergaumens.
(g — — — des Hintergaumens.)

Vergleichung derselben mit den correspondirenden Blaselauten der ersten Reihe und Einübung mit Hinweisung auf diese.

Andeutungen zur Ausführung.

Bei dem Aufführen der Blaselaute kann man auf verschiedene Weise verfahren. Als die einfachste Art hat sich die folgende bewährt.

Der Lehrer giebt einen kleinen Satz, dessen letztes Wort mit f schließt*). Der Satz wird abermal von dem Lehrer, jedoch mit Hinweglassung des letzten Lauts, gesprochen, mit dem Befehl an die Schüler, das Fehlende zu ergänzen. So hebt sich der Laut heraus. Wie ist er entstanden? man hat geblasen durch die halbgeöffneten Lippen. Wir nennen ihn folglich einen Blaselaut der Lippen. Nun folgen Uebungen im Verbinden mit den Tönen, noch ohne sichtbares Zeichen. Der Lehrer giebt auf:

a und Blaselaut der Lippen — af
i — — — — — — if u. s. w.

Ferner

Blaselaut der Lippen und o — fo u. s. w.

Nun wird das Brettchen Nro. 14. (s. unten beigefügte Tafel) aufgestellt, der Buchstabe eingeprägt, und einige Uebungen im Verbinden mit Nro. 10 — 13. vorgenommen.

Hierauf sagt der Lehrer den Schülern, man könne nicht nur durch die Lippen, sondern auch durch die Zunge und die Oberzähne blasen. Ein neuer kleiner Satz, wie: auf den Wiesen wächst Gras — wird gegeben, der Laut s' entwickelt und verfahren wie bei f. So geht man fort zu l und ch, indem man zeigt, daß man auch durch die Zunge und den Vordergaumen und durch die Zunge und den Hintergaumen blasen könne. Ist man damit fertig, dann folgt erst die Hauptübung mit allen vier Blaselauten theils an den Stäben Nro. 1 — 17, und 32 und 33, theils im weitern Zusammensetzen zu Sylben mit zwei Consonanten an der Wandtafel.

Bei der Aufführung der zweiten Reihe der Blaselaute ist blos zu bemerken, daß der zweite Blaselaut immer mit dem ersten in der Aussprache verglichen, und mit steter Hinweisung auf ihn eingeübt wird, so w mit f, sch mit s, l mit r, g mit ch.

---

*) Man vergleiche Pöhlmann, „das Gemeinnützlichste aus der deutschen Sprachlehre,“ S. 1 — 8.

7.

Stoßlaute.

Erste Reihe:

p erster Stoßlaut der Lippen;
z — — — der Zähne;
t — — — des Vordergaumens;
k — — — des Hintergaumens.

zugleich auch die Doppellaute:

pp, tt, tz.

Zweite Reihe:

b zweiter Stoßlaut der Lippen;
c — — — der Zähne;
d — — — des Vordergaumens;
g — — — des Hintergaumens.

mit den Doppellauten:

bb, dt, ck.

Bei der Uebung mit zwei Mitlauten kommen die Blaselaute ebenfalls zur Anwendung und Wiederholung an der Wand- und Handfibel.

Andeutung zur Ausführung.

Ganz wie die Blaselaute werden die Stoßlaute behandelt. Die Uebungen werden vielseitiger, weil die früher behandelten Laute zur Wiederholung und, bei dem Bilden von Sylben und einsylbigen Wörtern, zugleich zur Anwendung kommen. Der Lesestoff in der Handfibel wird wie natürlich ebenfalls mannigfaltiger und die Uebungen ausgedehnter.

8.

Schlußlaute.

Diese sind nur einfach vorhanden und folgende:

m Schlußlaut der Lippen,
n — — des Vordergaumens,
ng — — des Hintergaumens.

Andeutung zur Ausführung.

Die Behandlung ist wie bei den Blauselauten und Stoßlauten. Einen besondern Schlußlaut der Zähne gibt es nicht, er fällt mit dem Schlußlaut des Vordergaumens zusammen.

Anhang.

9.

Zusammengesetzte Laute q und x.

Sie machen den Uebergang zum Lesen der Wörter mit zwei Consonanten am Amfang oder am Ende der Sylbe.

Da q(u) wie kw, und x wie ks lauten, und eigentlich nur darum, weil sie eigene einfache Buchstaben haben, hieher gezogen werden, so ist es begreiflich, daß man sie zuerst als kw und ks entstehen läßt, und dann erst die einfachen Zeichen für sie aufstellt.

10.

Das Alphabet.

Damit die Kinder zur vollständigen Kenntniß der Buchstaben gelangen, wird das ganze Alphabet und zwar in folgender Ordnung aufgestellt:

a å, e i (y), o ö, u ů; j, h;
f v w, s (s) sch, l r, ch;
b p, c z, d t, g k;
m n, q x.

Den Buchstaben werden die gewöhnlichen Namen ef, we, eß, sche, che u. s. w. gegeben.

Andeutungen zur Ausführung.

Es ist nunmehr allerdings nöthig, das ganze Alphabet aufzustellen, damit die Kinder eine vollständige Uebersicht der Laute erhalten. In welcher Ordnung das geschieht, ist ziemlich gleichgültig, nur möchten wir gerne diejenige Ordnung

wählen, die die Uebersicht am meisten erleichtert, und zugleich an die Art erinnert, wie die Laute gebildet worden. Darum möchten wir die obige Aufeinanderfolge derselben vorschlagen. — Zugleich bedürfen wir nun andere Namen für die Buchstaben, weil die von den Organbewegungen hergenommene nicht mehr taugen, und warum sollten wir andere wählen, als diejenigen, welche wir haben, und welche dem Laut am nächsten kommen? Eine Verwechslung des Buchstabennamens mit dem Laute ist nun nicht mehr zu befürchten; auch ist der Zweck erreicht, den man mit den erstern Namen beabsichtigte. Das Einprägen ist leicht. Wohl aber kann man Wiederholungen anstellen durch Vorbuchstabiren, jedoch so, daß abermal keine Verwechslung mit dem Laute möglich ist. Der Lehrer spricht z. B. vor:

Lehrer: be und a — Kinder: ba,
L. pe und o — K. po,
L. Sche und a und ll — K. Schall ꝛc.

Auch an der Wand- oder Handfibel kann man die Kinder buchstabiren lassen. Indessen merke man wohl, daß diese Uebung nur eine wiederholende ist, nur als ein Versuch gelten soll, ob die Kinder in ihrer Sache fest sind. Darum darf sie nicht lange fortgesetzt werden, denn für das fertige Lesen selbst ist sie ohne allen Werth.

11.

Die großen Buchstaben.

Aufstellung derselben in Verbindung mit den kleinen und Vergleichung mit denselben.

Aufsuchen der großen Buchstaben in der Handfibel an Wörtern.

Andeutungen zur Ausführung.

Sie werden an dem Lesekasten über die kleinen hingestellt, und bleiben da für immer stehen. Richtige Anschauung und Verknüpfung der neuen Vorstellung mit der Vorstellung der kleinen Formen ist hier Hauptsache, darum muß die Uebung stets mit Hinweisung auf die kleinen Buchstaben geschehen. Man hält sich indessen nicht zu lange dabei auf; im

Gebrauche kommt der Schüler nach und nach zur vollständigen Kenntniß derselben.

12.

Zwei oder mehrere Consonanten am Anfang oder am Ende eines Worts.

Der erste hinzukommende Consonant ist

t und d

Am Ende des Worts:

ft, bt, pt, ld, llt, cht, rd, rt, gt, kt, md, mt, nd, nt, zt, xt, st (besonders wichtig).

Am Anfang des Worts:

dr, tr.

ſ (s ß), sch, z, ſt.

Am Ende des Worts:

bs, ps, fs, gs, ks, ls, ms, ns, rs, ts; bsch, lsch, msch, nsch, rsch, tsch, bſt, pſt, fſt, lſt, chſt, rſt, gſt, kſt, mſt, nſt, zſt, fz, lz, lzt, lzſt, nz, nzt, nzſt, rz, rzt, rzſt.

Am Anfang des Worts:

ſk, ſl, ſp, (besonders wichtig) ſpl, ſpr, ſchl, ſchm, ſchn, ſchr, ſchw, ſtr, zw.

f.

Am Ende des Worts:

lf, mf, nf, rf, pf (besonders wichtig).

Ferner: lft, lfſt, nft, nfſt, rft, rfſt, pft, pfſt. mit pf. lpf, mpf, mpft, mpfſt.

Am Anfang des Worts:

fl, fr, pf, pfl, pfr.

---

b und p.

Am Ende des Worts:

lb, lbt, lbſt, lp, lpt, lpſt, mp, rb, rbt, rbſt, rpt, rpſt.

Am Anfang des Worts:

bl, pl, br, pr.

g, k, ch, ng, nk.

Am Ende des Worts:

lg, lgt, lgst, ng, ngt, ngst, rg, rgt, rgst. lk, lkt, lkst, nk, nkt, nkst, rk, rkt, rkst. lch, lcht, lchst, nch, rch, rcht, rchst.

Am Anfang des Worts:

gl, gn, gr, kl, kn, kr, chr.

m und n.

Am Ende des Worts:

lm, lmt, lmst, rm, rmt, rmst. rn, rnt, rnst.

Andeutungen zur Ausführung.

Die Uebung mit mehreren Consonanten am Anfang und am Ende der Sylbe, welche manche Lehrer an die Uebungen mit Einem Consonanten anschließen, ist absichtlich so lange aufgespart worden, bis die Kinder im Stande sind, die Wörter mit Einem Consonanten am Anfang und am Ende vollkommen richtig zu lesen. Die Erfahrung spricht für dieses Verfahren hinlänglich. Das Aussprechen zweier aufeinander folgenden Consonanten ist immer eine zusammengesetzte Operation, die so lange nicht mit Sicherheit bewerkstelligt werden kann, bis die einfache — keine Schwierigkeit mehr hat. Nun erst empfindet und erkennt das Kind richtig, was geschieht, wenn zu dem ersten ein weiterer Consonant hinzukommt.

Die Uebung muß aber hier schlechterdings erschöpfen; es darf keine Verbindung von Mitlauten übergangen werden, in Hoffnung, das werde sich von selbst ergeben, wenn nur einmal der Anfang im Verbinden gemacht sey. Darum sind oben alle möglicher Weise vorkommenden Fälle angegeben, welche in hinreichenden Beispielen durchgeführt werden müssen. Die Wandfibel muß hinreichend viele Wörter für jede Consonant-Verbindung enthalten. Wozu diese nicht hinreichenden Raum hat, das ersetzt die Handfibel. Bei einer solchen zweckmäßigen Einrichtung dieser beiden Fibeln kann die Behandlung nicht schwer seyn; nur ist zu erinnern, den neu hinzukommenden Consonanten immer so scharf als möglich angeben zu lassen.

13.

Zweisylbige Wörter.

a) Zuerst Wörter mit den gleichen Vorsylben, wie ge, be, er, un, ver, zer; — ferner mit — aus, auf, ab, an, zu, vor, für, mit.

b) Wörter mit gleichen Endsylben, wie e, en, er, ung, heit, keit.

c) Andere zweisylbige Wörter, deren Sylben nichts mit einander gemein haben, wie Hausrath, Schafstall u. s. w.

d) Das Lesen ganzer Sätze (in der Handfibel), in welchen einsylbige und zweisylbige Wörter vorkommen.

Andeutung zur Ausführung.

Die Ursache, warum Wörter mit gleichen Vor- und Nachsylben zuerst gewählt werden, ist nicht zu verkennen. Die Aufmerksamkeit kann sich um so leichter der Stammsylbe zuwenden, wenn die Vorsylbe und Nachsylbe bekannt ist.

Es wird taktmäßig abgesetzt, und bald einzeln bald im Chore gesprochen.

14.

Dreisylbige Wörter.

a) Zuerst wiederum solche, welche bekannte Vor- und Nachsylben haben, wie: Gesundheit, Betrachtung, gegessen, befehlen u. s. w.

b) Schwerere Wörter von drei Sylben.

c) Sätze, in welchen ein- zwei- und dreisylbige Wörter vorkommen.

15.

Vier- und mehrsylbige Wörter.

Behandlung, wie bei Pensum 14.

Uebungen im fertigen Lesen.

16.

Rhythmisches Lesen.

Lesen, bald im Chor, bald von einzelnen Schülern.

a) nach Jamben oder Trochäen;

b) Eine lange und zwei kurze Sylben.

Andeutungen zur Ausführung.

Die Uebungen im rhythmischen Lesen nach einem bestimmten gleichfüßigen Metrum sollen das freie Lesen vorbereiten. Da die kurzen Sylben in der Regel diejenigen sind, welche leicht zu lesen sind, so kann das Kind seine Aufmerksamkeit auf der langen als der schwereren Sylbe festhalten. Der Rhythmus, welcher dem Gefühle zusagt, und etwas Herzerregendes hat, treibt von selbst zum muntern Thun, und so dient ein solches Lesen zu schnellerer Erwerbung der Fertigkeit.

Die Wandfibel ist jetzt völlig überflüssig; den Stoff zu den rhythmischen, wie zu allen folgenden Leseübungen muß die Handfibel enthalten. Wenn diese für den Zweck nicht hinreicht, so gebraucht man das in der Schule eingeführte Gesangbuch. Die Uebung nach Jamben und Trochäen ist die wichtigste, und in Absicht auf den Stoff weit aus die reichste. Man kann nun auf doppelte Weise absetzen lassen, z. B.

Gott ist | getreu | sein Herz, | sein Va | terherz
Verläßt | die Sei | nen nie | .

Oder:

Gott | ist ge | treu sein | Herz, sein | Vater | herz
Ver | läßt die | Seinen nie | .

Im Allgemeinen ist die letztere Art, absetzen zu lassen, nehmlich nach Trochäen der erstern nach Jamben vorzuziehen.

Für den Daktylus ist weniger Stoff in den Liedersammlungen, z. B.

Ehre sey | Gott in der | Höhe der | Herr ist ge | boren ꝛc.

Die Uebung ist aber nicht unwesentlich, denn das Kind muß hier die Gewandtheit erhalten, zwei Sylben schnell wegzulesen, bis es auf einer verweilen darf.

Man bedenke, daß es hier die Fertigkeit im Lesen gilt, und daß also alles Erklären zwischen ein völlig am unrechten Orte ist. Vielmehr muß das Lesen Viertelstundenweise in

Einem Laufe fortgehen, ohne daß man sich um den Sinn des Gelesenen etwas kümmert. Man fürchte nicht, daß dieses Verfahren der Entwicklung zur Verständigkeit nachtheilig sey. Ist nur das Kind auf eine nicht mechanische Weise zum Lesen gekommen, so kann die mechanische Uebung, die zur mechanischen Fertigkeit führen soll, nicht mehr schaden. Ohnedieß kann man die Bemerkung machen, daß die Kinder, wenn sie mit dem Finden und Aussprechen des Wortes zu schaffen haben, auf Erklärungen über den Sinn des Gelesenen nicht sonderlich hören.

Das Chorlesen und Einzellesen muß stets wechseln. Damit aber keine Zeit verloren gehe, werden die Mittel angewendet, welche im zweiten Theil, §. 151. angegeben sind.

17.

Freies Lesen.

Uebungen im Lesen von Sätzen, ohne bestimmtes Sylbenmaß und von unbestimmter Wörterlänge. — Der Leseunterricht tritt aus dem gebundenen Zustand in den freien über.

Andeutung zur Ausführung.

Auch in diesem freien Lesen kann man den Takt anwenden. So wie in dem Takt der Musik Töne von verschiedener Dauer wechseln, so kann es auch im Lesetakt geschehen. Der Nutzen davon ist, daß die Kinder lernen auf die Hauptsylben den gehörigen Nachdruck zu setzen.

18.

Lesen mit Interpunktion.

Bekanntmachung der Schüler mit den Interpunktionszeichen und ihrer Bedeutung im Allgemeinen.

Lesen mit Rücksicht auf diese Haltpunkte.

Andeutung zur Ausführung.

Dieses Lesen mit Interpunktion wird dadurch eingeleitet, daß man bei einem Komma — eins, bei einem Doppelpunkt, Strichpunkt, Ausrufungszeichen und Fragzeichen — eins, zwei — bei einem Schlußpunkt — eins, zwei, drei, — still zählen läßt.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a	e	o	u	ä	i	ö	ü	y	a	ä	ai
a	e	o	u	ä	i	ö	ü	y	e	i	ei
a	e	o	u	ä	i	ö	ü	y	o	ö	oi
a	e	o	u	ä	i	ö	ü	y	u	ü	uy
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
au	f	ſ	r	ch	w	ſch	l	p	z	t	k
eu	f	ſ	r	ch	w	ſch	l	p	z	t	k
äu	v	ſ	r	ch	w	ſch	l	p	z	t	k
ie	v	ſ	r	ch	w	ſch	l	p	z	t	k
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
b	c	d	g	m	n	ng	v	r	w	ſch	p
b	c	d	g	m	n	ng	ſ	s	ſch	l	z
b	c	d	g	m	n	nk	r	ch	l	w	t
b	c	d	g	m	n	nk	ch	f	ß	ß	k
37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	
t	b	g	m	qu	j	h	j	ff	pp	bb	
k	c	d	n	qu	j	h	h	ſſ	ß	dt	
z	d	c	ng	x	j	h	h	rr	tt	mm	
p	g	b	nk	ph	j	h	j	ll	ck	nn	

Zweite Darstellung einer Leselehrart in einfacherer Gestalt, vornehmlich für Landschulen.

Vorübungen.

1.

Das Auffinden der Laute in den Wörtern.

Das Theilen der Sätze in ihre Wörter, der Wörter in ihre Sylben, der Sylben in ihre Laute.

Andeutungen zur Ausführung.

Diese Vorübungen können und dürfen nie fehlen, man mag eine Lehrart gebrauchen, welche man will. Alle von dem Verfasser gemachten Erfahrungen sprechen dafür, daß der Unterricht auf jeden Fall auflösend beginnen müsse, um die Kinder für diesen Lehrgegenstand zu interessiren. Auch wird die Zusammensetzung der Laute zu Wörtern durch diese Vorübung, wenn sie zweckmäßig vorgenommen wird, ausnehmend erleichtert. Die Uebung selbst ganz, wie in dem Pensum 1. der ersten Darstellung. Zu Sätzen dürften folgende oder ähnliche gewählt werden: Der Aal ist ein Fisch. Das Haus hat ein Dach. Das Thor ist weit. Wolle hat das Schaf. Das Brod ist gut. Auf die Nacht folgt der Tag. An dem Baum sieht man Laub. Am Flusse geht der Weg. Auf dem Meere fährt das Schiff. Im See schwimmen Fische. Hörner hat der Bock. Die Sonne leuchtet hell. Die Kühe fressen Gras. An dem Himmel sieht man Morgens eine Röthe. Die Nüsse haben Schaalen. Die Katze fängt Mäuse. Merk auf, mein liebes Kind.

2.

Das Aufsuchen der Vokale oder Sprachtöne in den Wörtern.

Uebung im Angeben derselben.

Andeutungen zur Ausführung.

Schon mit dieser Uebung beginnt der eigentliche Leseunterricht im Herausheben des Vokals, welcher zuerst eingeübt wird. Sind die Vorübungen gut durchgemacht, so darf man darauf zählen, daß die Kinder bereits, dem Gefühle nach, den Vokal von dem Consonanten zu unterscheiden wissen; der Lehrer darf nur einigermaßen nachhelfen. In Aal, See, Milch, Brod, Uhr tönen dieselben so stark hervor, daß sie leicht gefunden werden. Sind sie herausgefunden, so werden die Zeichen aufgestellt, beschrieben, wo möglich nachgezeichnet und sodann zur Uebung gebracht, was zum Theil mit Hülfe älterer Schüler geschehen kann. Die Nebentöne ä, ö, ü, kommen dann nach, die Zeichen werden der Form nach mit denen der correspondirenden Haupttöne verglichen, und auf die gleiche Weise eingeübt.

3.

Die Töne kurz und gedehnt.

(S. vorige Darstellung, Uebung 3., Seite 127.)

4.

Einübung der zusammengesetzten oder Doppelvokale au, ai, ei, eu, äu.

Andeutungen zur Ausführung.

Hier wählt man den umgekehrten Weg; man läßt sie durch natürliche Zusammensetzung finden, und gibt dann erst Sätze, in deren Wörtern diese Doppelvokale vorkommen; sie werden von den Kindern selbst gesucht.

Die Mitlaute.

5.

Das Auffinden und Einüben der Hauchlaute j und h.

Andeutungen zur Ausführung.

Die Vokale sind nun entwickelt; mit ihnen ist das Fundament des Leseunterrichts gelegt. Erst jetzt bei der Aufführung der Consonanten und ihrer Verbindung mit den Vokalen kann eine Vereinfachung zweckmäßig seyn, welche vornehmlich darin besteht, daß, ohne alle Rücksicht auf die organische Entstehung der Laute, diese unmittelbar aus den Wörtern abgezogen werden.

Bei den beiden Hauchlauten j u. h, als den ersten und hinter dem Vokal nicht hörbaren Mitlauten, ist diese Entwicklung weder nöthig noch zweckmäßig, und man verfährt daher ganz, wie in der fünften Uebung der ersten Darstellung angegeben ist. Ist die Sylbe ha mit dem reinen a verglichen, und der Laut h' herausgehoben, so wird das Zeichen aufgestellt, gezeichnet und die Uebung vorgenommen.

ha hä he hi ho hö hu hü, hau, hei, heu, häu.

„Der Name des Buchstabens heißt ha." Weitere Uebung — h und a, ha; h und o, ho; h und ei, hei u. s. w. „Gebet Wörter an, in welchen dieser Laut vorkommt!" Die Entwicklung und Uebung des j ist eben so leicht. Daß das h am Ende der Sylbe eine Dehnung bezeichne, kann hier bereits beigebracht werden.

6.

Entwicklung und Einübung der Mitlaute f, s, l.

Andeutungen zur Ausführung.

f. a) Entwicklung. Satz: An jedem Fuße hat das Pferd einen Huf. Wir nehmen aus diesem Satze das Wort Huf. Ihr kennet an diesem Worte schon einige Laute. Sehet hieher an die Tafel! wie heißt diese Sylbe? — K. hu. L. Ihr sprechet hu, was fehlt noch? — Ich werde hu sprechen; ergänzet das Wort, daß es Huf

wird! — Der Laut f' wird stark angegeben. — L. Auf die Nacht folgt der Tag. Wir nehmen das Wörtchen auf. Was kennet ihr daran schon? — Es heißt aber nicht au, sondern auf; was fehlt demnach noch? — Das Faß ist rund. Höret ihr nicht auch in Einem dieser Wörter euern Laut? — Man hört ihn aber nicht, wie bei Huf hinter dem u, sondern wo?

b) Uebung. Das Zeichen wird aufgestellt.

af ef if of uf üf öf auf eif.

fa fe fi fo fu fü fö fau fei.

Die Uebung wird pünktlich durchgemacht. Wo Lesekreise eingerichtet sind, findet die Uebung in diesen Statt. — Jetzt wird der Name des Zeichens ef gegeben, und dann abermal auch auswendig buchstabirt:

ef und a, fa; ef und u, fu; — a und ef, af; au und ef, auf. (Das und ist wesentlich, damit keine Verwechslung des Lautes mit dem Buchstaben Statt finden kann.)

c) Anwendung. Das Angebenlassen von Wörtern, in denen der Laut f' vorkommt.

Auch das verdoppelte f kommt vor, und die Sylben werden bald kurz, bald gedehnt ausgesprochen.

ſ. a) Entwicklung. Satz: Iß nicht zu viel! — I ist da gewesen, ſ wird gefunden. Weitere Sätze: Aus dem Stamme wächst der Ast. Im Winter wird das Wasser zu Eis. So hast du recht geantwortet rc.. Aufstellung des Buchstabens.

b) Uebung unter Wiederholung der vorangegangenen Uebung aſ eſ iſ oſ rc.

ſa ſe ſi ſo rc.

Dem Buchstaben wird der Name es gegeben, und abermal die Uebung durchgemacht:

es und a, ſa; es und e, ſe; oder: a und es, aſ, o und es, oſ, rc.

c) Anwendung. Das Angebenlassen von Wörtern, in denen ſ vorkommt. Ferner ſſ, und Uebung im kurzen oder gedehnten Aussprechen der Sylben.

l. a) Entwicklung. Sätze: Der Aal ist ein Fisch. Der Saal ist ein großes Zimmer. Laß dich warnen, mein Kind! —

b) Uebung wie oben.

c) Anwendung in Wörtern. Kurz und gedehnt gesprochen; im ersten Falle der Gebrauch von ll.

Hier macht der Unterricht in der Aufführung der Consonanten eine Pause, um das bisher Vorgekommene zu befestigen und zur Fertigkeit zu bringen. Das zweite Zeichen für die Laute f und s, nehmlich v und s, wird gegeben, und sodann werden alle möglichen Wörter an der Wandfibel oder in der Handfibel gelesen, welche sich mittelst der vorgekommenen Laute bilden lassen.

Hieher gehören die Wörter: Hof, *) Hauf, Haus, heis, hell, hohl, Hüll, Faß, Fall, Fell, Füll, voll, Saal, Seel, Seil, Saul, soll, laß, los. — Ferner werden geübt: als, Hals, Fels, Floß, Fleiß. — Der Lehrer verweilt bei den Wörtern, fragt über ihren Sinn und Gebrauch ab, besonders um bei den Kindern das frohe Gefühl aufzuregen, wie viel sie bereits gelernt haben.

7.

Entwicklung und Einübung der Mitlaute w, sch, r.

Das Beispiel der Behandlung ist in dem Obigen gegeben; wenige Bemerkungen sind daher für die folgenden Uebungen hinreichend.

a) Die Entwicklung der drei Laute geschieht an Sätzen, wie die nachstehenden sind. Wo bist du gewesen? was hast du gethan? — Der Aal ist ein Fisch. Das Schaf hat Wolle. — Der Laut r kommt am leichtesten an den Wörtern o, Ohr, Rohr, roh, zur Entwicklung. Die Zeichen werden aufgestellt und gezeichnet.

b) Die Einübung und c) die Anwendung geschieht bei jedem Laute abgesondert, wie in der vorigen Uebung. Nur das r ist einer Verdopplung fähig. Bei dem Einüben darf man übrigens ja nicht vergessen, das Vorhergegangene zu wiederholen.

---

*) Die großen Anfangsbuchstaben der Nennwörter, wie sie hier bis S. 149. vorkommen, werden in den Uebungen selbst mit kleinen vertauscht, da die Kinder das große Alphabet erst später kennen lernen.

Abermal steht der Lehrer still, um das Vorgekommene zusammen zu fassen, und sich bei dem Ablesen von Wörtern, welche sich aus den behandelten Lauten bilden lassen, zu überzeugen, daß die gehörige Fertigkeit im Lesen derselben errungen sey. Die Anzahl dieser Wörter ist bereits bedeutend angewachsen. Der Lehrer hebt die wichtigsten aus, um sich über die durch dieselben ausgedrückten Gegenstände mit den Kindern zu unterhalten. Zu diesen Wörtern gehören: Löw, weiß, weich, Fisch, Schiff, Schaf, Schul, Schall, Schuh, Schuß, Ohr, Uhr, Ruh, rauh, Ruhr, Jahr, Riß, Ruß, Schaar, Scheer. Ferner mit zwei Consonanten am Ende oder am Anfang des Wortes: hilf, falsch, Wurf, Hirsch, Flasch, Schlaf, Schluß.

8.

Entwicklung und Einübung der Mitlaute b, p, d, t.

In der Behandlung dieses Pensums findet nichts Abweichendes Statt, als daß die Laute b und p und ebenso die Laute d und t gleichzeitig zur Entwicklung und noch mehr zur Uebung gebracht werden müssen, um den Unterschied in der Aussprache desto fühlbarer zu machen. Sätze, in denen die Wörter Knab und Knapp, Bein und Pein, Bad und Blatt, dir und Thier vorkommen, dienen zur Entwicklung. — Für das Lesen ist die Auswahl bereits groß: Ball, bös, Beil, Busch, Beer, Weib, Leib, Raub, Dieb, Lob, Laub, Lipp, Lied, Leid, Laut, Paß, Bub, Pupp, Tisch, Schutt, Taub, Wuth, Ruth, Rath, Thor, Thür, Thier, Thal, toll, Haut, Hut, Tod. Wörter mit zwei Consonanten am Anfang oder am Ende: Luf-t, Saf-t, Duf-t, Wal-d, Hir-t, Heer-d, Wor-t, Haup-t, Top-f, Haar-s, hüb-sch, Dor-f, Bil d, bal-d; b-lau, B-lut, B-latt, B-rey, B-rod, P-reis, B-rut, B-rill, B-rief, D-rath, d-rei, T-rieb, t-rüb, T-raub, T-ropf.

9.

Entwicklung und Einübung der zusammengesetzten Laute st, sp, pf.

(Fortsetzung.)

Diese Uebung schließt sich unmittelbar an die vorige an, und ist als ein bloßer Nachtrag derselben zu betrachten. Eine besondere Entwicklung und sylbenweise Einübung ist hier nicht mehr nöthig, wenn in der vorigen Uebung die beiden verbundenen Laute einzeln und in Verbindung geübt worden sind. Man läßt vielmehr gleich lesen: Ast, Bast, Last, Fest, Rest, Pest, West, Post, Rost, T-rost, F-rost, Faust, Lust, Stall, Stahl, Stuhl, Stiel, Stoß, Staat, Stadt, St-raus, St-rahl, Speer, Spiel, Spaß, Spott, Speis, Spal-t, Sp-reu, Sp-roß, Schopf, Pfeil, Pfad, Pfost, Pfuhl, Pfer-d, Pf-laum.

10.

Entwicklung und Einübung der Mitlaute m, n, z.

Entwicklung. Sätze: am Wege sind Bäume gepflanzt, an der Wand hängt die Tafel. Man kann an dem Tische arbeiten. Auf den Tag folgt die Nacht. Die Katz fängt Mäuse. Zum Schreiben braucht man eine Feder.

Uebung nach aufgestellten Zeichen, wie oben. Gelesen werden nach den Uebungen: Lamm, lahm, Baum, Stamm, Zaum, Schaum, Ruhm, dumm, Maß, Maus, Mehl, Mühl, Mohr, matt, müd, mein, fein, rein, Bein, Sohn, Thon, thun, naß, Nuß, Nutz, Netz, Noth, nein, Hitz, Putz, Zahl, Zeit, Zaun, zahm. — Ferner: Sch-wein, Sch-lamm, sch-mal, Sch-mutz, T-raum, St-rom, Sch-nall, Am-t, Hem-d, San-d, Han-d, Stan-d, Schan-d, Schim-pf, Dam-pf, Tan-z, Han-f, sanf-t, Strum-pf, Stran-d, Stol-z, Schul-z, Hal-m, Thar-m, Zor-n, Spor-n, sch-war-z, Sch-wan-z u. s. w.

11.

Entwicklung und Einübung der Mitlaute g, k, ch.

ng, nk, qu, x.

Entwicklung. Sätze: auf die Nacht folgt der Tag. Hörner hat der Bock. Federn hat die Gans. Im Winter

ist es kalt. Die Fische schwimmen in dem Bach. In der Schule spricht man oft im Chor.

Uebung wie sonst nach aufgestelltem Zeichen, und sodann abermal, nachdem man den Namen des Buchstabens gegeben hat. Gelesen werden: Wag, Sieg, Säg, Weg, Steg, Steck, Heck, Lüg, Lück, Tück, Stock, T-rug, D-ruck, B-lock, B-lick, Ber g, Wer k, sch-räg, Sch-reck, lieg-t, schick-t, schick-st, sieg-st, Gott, Gab, gar, gan-z, Gel-d, Gol-d, G-las, G-ras, G-rab, Gnad, Grun-d, Koch, Kuch, Kitt, Kalb, K-rebs, K-rug, Krieg, k-lug, Kluf-t, Kraf-t, Kampf, Krampf, Stor-ch, Kir-ch, Och-s, Flach-s, Fluch-t, Prach-t, Pflich-t, Gang, Fang, Klang, Schlang, Dank, Zang, Zank, Bank, Trunk, Schwung, Schwank, Schrank, (Kwell) Quell, (Kwal) Qual, (kwitt) quitt, (Aks) Ax, (fiks) fix.

Mit diesen Uebungen ist der eigentliche Leseunterricht vollendet. Einzelnes, was hier übergangen worden, wird der Lehrer selbst beizufügen wissen.

Das ganze Alphabet wird nunmehr aufgestellt und bis zur Fertigkeit durchgesprochen. Zugleich werden die großen Buchstaben aufgeführt.

Die Uebungen im Lesen der mehrsylbigen Wörter und im fertigen Lesen werden ganz, wie in der ersten Darstellung von Uebung 13 — 18. betrieben.

III.

Der Schreib-Unterricht.

1.

Zweck des Schreibunterrichts.

Der Schreibunterricht soll den Schüler zu Erwerbung einer Fertigkeit für das Leben führen, welche in keinem der gesellschaftlichen und bürgerlichen Verhältnisse entbehrt werden kann. Darin besteht der Hauptzweck desselben, und für diesen möchte es immerhin hinreichend seyn, wenn die Kinder im Durchschnitt nur leserlich und geläufig schreiben lernten.

Allein die Elementarmethode kann sich bei diesem (materialen) Zwecke nicht beruhigen. Sie benützt diesen Unterricht überdieß nicht nur, wie sie jedes Lehrfach elementarisch benützen muß, zu Uebungen der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens, so wie zu gymnastischen Uebungen der Hand, sondern auch — und ganz vorzüglich — als ein Mittel zur Weckung und Bildung des Schönheitsgefühls und der Kunstkraft, und setzt ihn auf diese Art mit der elementarischen Zeichnungslehre in seine natürliche Verbindung. Die mechanische Fertigkeit soll zu einer Kunstfertigkeit werden. — Jede Schule muß sich diesen Zweck vorsetzen, ja diejenige Schule vornehmlich, in welcher kein besonderer Zeichnungs-

Unterricht ertheilt wird, den der Schreibunterricht, soviel es seyn kann, in ästhetischer Hinsicht ersetzen muß. Es ist aber darum nicht mehr genug, daß die Kinder leserlich und geläufig schreiben lernen; sie ohne Ausnahme zu Erwerbung einer schönen Handschrift anzuleiten, ist die unerläßliche Aufgabe dieses Unterrichts.

2.

Allgemeine Bestimmungen für den Gang des Schreibunterrichts.

Das Schreiben ist ein Zeichnen der einmal in einer gegebenen Sprache angenommenen im Wort verbundenen Formen zu Bezeichnung der Sprachlaute. Der Unterricht im Schreiben (Kalligraphie) gehört somit in die Formenlehre als ein Zweig des praktischen Theils derselben. Die Schreibformen sind, so wie die Buchstaben der Druckschrift, allerdings willkührlich gewählte Zeichen, selbst wenn man annehmen sollte (was durchaus nicht erweislich ist), sie seyen den Mundstellungen bei dem Hervorbringen des ihnen entsprechenden Lautes nachgebildet. Eine historische Untersuchung, wie diese Formen entstanden, und warum gerade diese und keine andere Zeichen gewählt worden seyen, wäre hier ganz am unrechten Orte, und würde überall zu nichts führen. Nur soviel ist klar, daß diesen Schriftzeichen, so verkünstelt manche derselben auch erscheinen mögen, die einfachsten Grundformen*) unterliegen. Für

*) Man hatte längst geschrieben, ehe es eine Druckerpresse gab, darum sind natürlich die Schreibformen älter als die Formen der Druckschrift, und liegen diesen zu Grunde. Aber auch sie beruhen wieder auf Grundformen, und sind aus der einfachsten Verbindung der geraden und

unsern Zweck ist dieses besonders wichtig, weil wir nun unsern Gegenstand in der Formenlehre elementarisch begründen, und um so stetiger bei der Bildung dieser Formen verfahren können.

Bei dem Schreiben geschieht gerade das Entgegengesetzte von demjenigen, was bei dem Lesen geschieht, wie wir schon bei anderer Gelegenheit gezeigt haben. Wenn dieses ein Uebersetzen der sichtbaren Zeichen der Sprache in die hörbaren ist, so werden bei dem Schreiben die hörbaren (auch nur innerlich gehörten) Zeichen in die sichtbaren übergetragen. Aus diesem erhellt von selbst, wie nahe der Schreibunterricht dem Leseunterricht verwandt sey, und wie sehr die gute Methode fordere, daß die so nahe verwandten sich auch in der Ausführung so nahe als möglich bleiben. Zwar kann die Schreiblehre mit der Leselehre nie vollkommen Hand in Hand gehen, einmal weil zum Darstellen einer Figur längere Uebung (und eine nur langsam erworbene Kraft und Fertigkeit der Hand) erfordert wird, als zum Auffassen derselben, und dann weil die Folge, in welcher die Schreibformen nach ihrer Entstehung methodisch aufgeführt werden müssen, eine ganz andere ist, als diejenige, welche die gute Methode hinsichtlich der Laute fordert. Doch können beide Lehrfächer in ihren Uebungen so geordnet werden, daß eines das andere zweckmäßig vorbereitet, auf jeden Fall wenigstens unterstützt.

---

krummen Linien hervorgegangen, wie das die hebräische und lateinische Schrift beweist. Da aber diese Grundformen in ihrer steifen Gestalt dem Schnellschreiber widerstanden, so war es natürlich, daß ihre ursprüngliche Figur sich um so leichter verwischen mußte, je mehr der zunehmende Reichthum der Sprache die ungehinderte Darlegung des Gedankenganges begünstigte.

Wenn endlich der Anschauungs-Unterricht es sich zur Hauptaufgabe machen muß, die äußeren Gegenstände in der Umgebung genau beschreiben, und sie besonders auch nach ihrer Form auffassen zu lassen, so ist es nicht zu verkennen, daß er in dem Schreibunterricht einen treuen Gefährten hat. — Der formale elementarische Werth des Zeichnens und Schreibens ist schon darum entschieden, weil hier der Schüler genöthigt ist, mit seiner Aufmerksamkeit auf dem zu zeichnenden Gegenstande zu verweilen. Um wie viel mehr muß aber die Anschauung an Klarheit und Deutlichkeit gewinnen, wenn er die Form aus ihren Elementen, den Linien, selbst zu construiren gezwungen wird! —

3.

Fortsetzung.

Bei dem Schreibunterricht kommt es, wie natürlich, auf zweierlei an: 1) daß die zu zeichnende Form des Buchstabens als ein Ganzes nach ihren Bestandtheilen, nach der Art, Lage, Richtung und dem Zusammenhange ihrer Linien, richtig aufgefaßt, und dann 2) daß die so aufgefaßte Figur nicht nur für sich allein, sondern auch in ihrer Verbindung mit andern Buchstaben, richtig und schön gezeichnet werde. Die gute Methode verlangt, daß diese beiden Operationen nicht vermengt, sondern abgesondert vorgenommen werden, damit der Thätigkeit der Kinder nicht zu viel auf einmal zugemuthet werde.

Die erste Operation ist auflösender Natur, und beschäftigt sich mit dem Zerlegen des Buchstabens in die Theile, aus denen er besteht. Sie setzt also

bereits Kenntniß der Linien, Winkel u. s. w. aus der Formenlehre voraus, woraus sich von selbst ergiebt, daß der methodische Schreibunterricht nicht anders als mit Vorübungen aus der Formenlehre beginnen könne.

Was die zweite Operation, das Bilden der Buchstaben betrifft, so sieht man leicht ein, daß sie abermal Vorübungen voraussetze. Nicht nur muß das Kind vorher der einzelnen Linien mächtig seyn, ehe es diese verbinden, und die verbundenen zu einem regelmäßigen Ganzen, dem Buchstaben, gestalten kann, sondern es muß auch die Hand eine verhältnißmäßige Kraft und Gelenkigkeit in den Fingern erhalten haben, ehe sie diese Verbindung regelmäßig zu bewerkstelligen vermag.

Ist die Hand aber so weit geübt, als es für das erste Bilden der Buchstabenformen nothwendig ist, so ist das Kind fähig, eine regelmäßige Figur zu bilden, aber darum noch keine schöne. Das Regelmäßige liegt zwar allem Schönen zu Grunde (vergl. 1r Thl. S. 32. 110. u. 267—269.), aber es ist das Schöne selbst noch nicht. Ist auch die Figur der Regel gemäß aus der mathematischen Grundform abgeleitet, und darnach gezeichnet, so muß sie doch erst — wenn man so sagen darf — geschliffen, das Eckige und Scharfe durch sanftes Hinüberziehen der Linien in einander verwischt werden, und auf diese Art die Figur ihre Ausbildung erhalten, ehe sie schön genannt werden kann. — Was übrigens diese Ausbildung der Formen anbetrifft, so kann in diesem Cursus, so wie in dem folgenden, davon noch nicht die Rede seyn; vielmehr hat der Schreibunterricht in dieser untersten Elementarklasse seinen Zweck erreicht, wenn die Kinder ihre Buchstaben regelmäßig zu bilden vermögen.

4.

Verschiedene Bearbeitungen der Schreiblehre.

Nach der gewöhnlichen Art, das Schreiben zu lehren, wird ohne alle Vorbereitung, ohne auch nur die Hand durch die ersten gymnastischen Uebungen einigermaßen dazu geschickt gemacht zu haben, ein Buchstabe nach dem andern dem Kinde vorgeschrieben, welchen dann dieses so lange nachschreibt (anfangs führt man ihm sogar die Hand), bis er erträglich ausfällt. Auf diese Art wird durch das ganze Alphabet fortgefahren, sodann zu zwei verbundenen Buchstaben, und endlich zu ganzen Wörtern übergegangen. Alles übrige geschieht dann entweder durch eigene geschriebene oder durch gestochene Vorschriften. — Die Methode — wenn der Name nicht zu gut ist für diese allzu einfache Sitte — ist leicht und ohne Anstrengung zu handhaben. Daß auch unter einem geschickten, die Fehler der Kinder sorgfältig verbessernden Schreiblehrer diejenigen, welche Zeichnungsanlage haben, auf diese Weise sowohl geläufig als schön schreiben lernen können, wird nicht geläugnet. Aber wie langsam man auf diesem Wege zum Ziele komme, und wie wenig sicher man des guten Erfolgs sey in einer vollen Schule, wo der Lehrer, um fertig zu werden, nur obenhin corrigiren muß, das lehrt die allgemeine Erfahrung. Schon der Mangel an zweckmäßigen Vorübungen und an einem festen Fundament bringt den Unterricht um alle Sicherheit der Wirkungen. Die Kinder erfahren gar nicht, was zu einer schönen Handschrift gehöre, und arbeiten in's Unbestimmte und Blinde hinein, ohne sich bewußt zu werden, warum sie so und nicht anders verfahren sollen. Es kann daher auf eine solche Art

dieser an sich interessante Lehrgegenstand das wahre Interesse der Kinder nie für sich gewinnen. Weil aber auch die Operationen zugleich und nicht gehörig gesondert vorgonommen werden, so müssen die Kinder zugleich auf Vielerlei ihre Aufmerksamkeit richten. — So wird nichts recht gethan; nur wenige kommen zum Ziele, die meisten kaum zum erträglichen Schreiben. Der Verstand aber und die Urtheilskraft hat gar keinen Gewinn von diesem Unterricht.

Einen bessern, methodisch zweckmäßigern Weg haben längst einzelne Lehrer in Schulen eingeschlagen, und die Anleitungen und Vorschriften zum Schönschreiben benützt, welche in der neueren Zeit zur Verbesserung der Schreibmethode erschienen sind. Unter diesen zählen wir einige der wichtigsten auf.

Das vollständigste Werk für den Lehrer, der diesen Gegenstand gründlich nach allen seinen Theilen studiren will, ist:

Roßberg systematische Anleitung zum Schön- und Geschwindschreiben. 4 Theile. Dresden und Leipzig, 1796 — 1811.

Anwendbarer für die Schulen verfaßt sind:

Müllers Anleitung zum Schönschreiben. 2 Aufl., Nürnbrg. 1799. — Jäcks Schreibmeister, oder Anweisung, wie ein jeder seine Kinder lehren kann, schön und deutlich zu schreiben. 4 Hefte. Berlin, 1792 — 1801. — Tillichs Grundregeln der Schön- und Rechtschreibekunst mit 3 Tabellen. Leipzig, 1805. — Dolz Hülfsbuch zur Schön- und Rechtschreibekunst. 3. Aufl., Leipz., 1810.

Mit besonderer Hinsicht auf die Volksschulen sind bearbeitet: Stephani Beschreibung der genetischen Schreibmethode für Volksschulen. Erlangen, 1815. — Kochs Anleitung für Lehrer in Elementarschulen zu einem wirksamen Schreibunterricht. Neue Auflage. Magdeburg, 1817. — Die kurzgefaßte, gelungene Anleitung in Natorps Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. Duisburg und Essen, 1812. Ein Bändchen. Zehnter Brief. Zeller Fundament der Schreibkunst. Heilbronn, 1809.

Auch wird kein Lehrer dasjenige, was in Zerrenners Methodenbuch für Volksschullehrer, 3. Aufl., Magdeburg, 1819, — Wilmsens Unterrichtskunst ꝛc. und Ebendesselben Lehrer in der Elementarschule, über den Schreibunterricht gesagt ist, unbeherzigt lassen.

5.

Einleitende Bemerkungen für den nachfolgenden Gang des Schreibunterrichts.

Der Gang des Schreibunterrichts, so wie er in dem Folgenden vorgezeichnet wird, hat im Allgemeinen nichts voraus vor demjenigen, der in den neuern oben angezeigten Schriften angegeben ist. Das Eigenthümliche desselben besteht vielmehr blos darin, daß er sich den übrigen Lehrfächern dieser Lehrklasse soviel als möglich anschließt.

Die ersten Uebungen sind Uebungen aus der Formenlehre, in sofern die nachfolgende Schreiblehre diese Uebungen für ihre Construktionen als Grundlage bedarf. Die Formenlehre selbst soll damit nicht begonnen, sondern nur vorbereitet werden. — Ihnen folg das Zeichnen der lateinischen Schreibformen zum Be-

huf des Leseunterrichts. Sie sind darum gewählt, weil sie die einfachsten sind, sich aus den mathematischen Grundformen ohne Zwang ableiten lassen, und selbst wieder die Grundformen für die deutsche Currentschrift bilden. Wir unterscheiden nämlich genau die Grundbildung der Schreibformen und ihre Ausbildung. Die letztere mit ihren Bögen, Schleifen, Schnecken- und Schlangenlinien, wie sie die Hand im geläufigen Schreiben fordert, kann erst dann mit Erfolg Statt finden, wenn die Grundformen vollendet dastehen. Bis dahin sind auch alle genaue Regeln für die Haltung des Körpers und der Hand und für die Führung des Griffels völlig nutzlos, weil schon eine gewisse Kraft der Hand und einige Uebung der Finger vorausgesetzt werden muß, ehe das Kind fähig seyn kann, sich einer solchen Anleitung zu fügen. So geht das volle halbe Jahr hin, bis die Schüler nur an das Zeichnen der deutschen Schreibformen kommen können, Formen, die für ihre Züge bereits eine gewisse Festigkeit und Leichtigkeit der Hand fordern. Das erste Zeichnen aber ist ein bloßes Malen, wobei man unter geringer Anweisung die Schüler ihre Figuren machen läßt, wie sie es vermögen.

Der Schreib- oder vielmehr erste Zeichnungs-Unterricht beginnt sogleich mit dem Eintritt der Kinder in die Schule. Er hat vorerst nur den Anschauungs-Unterricht zum Begleiter. Die Stunden, welche nachher dem Leseunterricht zufallen, werden unter beide Gegenstände so lange vertheilt, bis dieser beginnen kann. Volle vier Wochen mögen dann hingehen, bis der stetig fortgehende Lehrer im Anschauungs-Unterricht (am Ende des zweiten Pensums) den Leseunterricht gehörig vorbereitet hat. Eben so werden etwa

vierzehn Tage erfordert, bis der Leseunterricht seine Vorübungen beendigt hat. Bis dahin, also nach fünf bis sechs Wochen, sind die Kinder im Schreibunterricht so weit, daß sie die für den Leseunterricht nöthigen lateinischen Buchstaben, so wie sie vorkommen, nothdürftig zeichnen können. *) Sollten sie aber auch diese ersten Formübungen noch nicht völlig durchgemacht haben, so steht doch dem Zeichnen der lateinischen Buchstaben kein bedeutendes Hinderniß entgegen, besonders da dieses Zeichnen der Buchstaben nicht sowohl in den Schreiblektionen, als vielmehr in den Leselektionen geübt wird.

Alle diese Uebungen gehören an sich in die Formenlehre, und bereiten den Schreibunterricht blos vor. Für die Wirksamkeit des Leseunterrichts wird dadurch das wichtige Mittel des Selbstzeichnens der Buchstaben gewonnen, wodurch sich natürlich die Form der gedruckten Buchstaben, die in ihren Grundzügen mit den lateinischen am meisten übereinkommen, viel fester dem Gedächtniß einprägt, als es durch das bloße Betrachten geschehen kann, nach der unwidersprechlichen Regel, daß alles, was das Kind selbst schafft und hervorbringt, ein bei weitem festeres Eigenthum der Seele sey, als was man durch bloße Betrachtung in sich aufgenommen hat (vergl. 2ten Thl. S. 286 u. 287.). Wollte man den Unterricht im Zeichnen der deutschen Buchstaben sogleich mit dem Leseunterricht beginnen, so bekäme das Kind für einen und denselben Laut zweierlei sehr unähnliche Buchstaben, den gedruckten und geschriebenen. Dadurch würde offenbar die An-

*) Wenn, wie oben vorgeschlagen worden, der Leseunterricht bis zum Beginn des zweiten halben Jahres ausgesetzt bleibt, kann in dem Schreibunterricht um so mehr geschehen.

schauung verwirrt, und eine Unstetigkeit im Auffassen des Bildes müßte die nothwendige Folge seyn. Zwar erhält man nach dem vorgezeichneten Verfahren statt zweierlei sogar dreierlei Zeichen, die gedruckten deutschen, die geschriebenen lateinischen und die geschriebenen deutschen Buchstaben. Aber einmal werden den Kindern die verschiedenen Formen nicht zu gleicher Zeit vorgeführt, denn das Zeichnen der deutschen Schrift beginnt erst, wenn der eigentliche Leseunterricht bereits vollendet ist, — und dann sind es gerade die lateinischen Buchstaben, welche den Uebergang von den deutschen Druckformen zu den deutscher Schreibformen dergestalt vermitteln, daß den Kindern der Unterschied der geschriebenen deutschen Schreibformen von den gedruckten (mit Ausnahme weniger Buchstaben, welche völlig abweichen,) nur als eine Modification erscheint, welche für die Geläufigkeit der Handschrift durch die natürliche Bewegung der Hand und den Gebrauch der Feder geboten wird.

Wenn es recht gut geht, so kann man am Ende des ersten Halbjahrs höchstens bis zum Ende der zweiten Uebung des eigentlichen Schreibunterrichts fortgeschritten seyn. Das Zeichnen der deutschen Buchstaben oder das eigentliche Schreiben kann folglich erst mit dem zweiten Halbjahr beginnen. Das hält aber darum nicht auf, denn wenn die vorangegangenen Uebungen pünklich und ohne Eile durchgemacht werden, so muß es mit dem Schreiben so schnell gehen, daß mit dem Ende dieses zweijährigen Cursus die Kinder jedes vorlautirte oder vorbuchstabirte Wort, und damit auch kleine Sätze, schreiben können.

Der Theile, aus welchen alle Schreibformen bestehen, sind eigentlich nur sechs, nehmlich die gerade

(schräge) Linie, der Bogen, das Rund (Eyrund), die Schleife, die Schneckenlinie, die Schlangenlinie. Im Bilden dieser Linien in Einem Zuge und nach allen vorkommenden Richtungen, so wie im Ziehen des Grundstrichs und Haarstrichs und im Uebergehen aus der groben Linie in die feine und aus der feinen Linie in die grobe, müssen die Kinder bis zur Fertigkeit geübt seyn, ehe man zum Bilden der Buchstaben übergehen darf. Der Buchstabe darf nur langsam entstehen, und so müssen dann auch die Uebungen im Zusammensetzen der Theile dergestalt vorgenommen werden, daß man keinen neuen Theil hinzunimmt, bis die ersten Zusammensetzungen ohne Schwierigkeit bewerkstelligt werden.

Mit der gleichen Sorgfalt verfährt man bei dem Verbinden der Buchstaben. Alles übrige enthält die Ausführung.

Der Unterricht dieses Cursus schließt mit dem Schreiben einfacher Sätze. Nur Regelmäßigkeit der Figuren ist es, welche man hier bezweckt. Ueber diese Grenze geht man nicht hinaus, darum gehört hieher auch noch keine weitere Anweisung über die Vertheilung von Licht und Schatten, über das Verschmelzen der Linien in einander, und über die Anwendung der Interpunktionszeichen. Dieses alles ist den folgenden Cursen vorbehalten.

Darstellung des Lehrganges.

A.

Uebungen aus der Formenlehre, als Vorübungen des Schreibunterrichts.

1.

Punkt.

Ein Punkt.

Zwei Punkte.

Ihre Lage gegeneinander. — Vereinigt — getrennt; — der eine über, unter dem andern; — gerade über dem andern oder unter dem andern; schräg (schief) über, unter dem andern; rechts schief, links schief über, unter dem andern; — gerade neben dem andern.

Drei Punkte auf ähnliche Weise.

Andeutungen zur Ausführung.

Der Lehrer zeichnet einen Punkt auf die schwarze Tafel. „Sehet, was ich hier gemacht habe! Das nennt man einen Punkt. Wie nennt man das? — Zeichnet nun auch einen Punkt auf eure Schiefertafeln. Was habt ihr gethan?" (Vollständig ausgesprochen: wir haben einen Punkt auf unsern Schiefertafeln gemacht.)

„Ich zeichne hier noch einen Punkt. Thut dasselbe auf euern Tafeln. Wie viel haben wir jetzt Punkte? — Ich lösche den einen Punkt wieder aus. Wie viel sind noch Punkte da? — und wenn ich auch diesen wieder auslösche, wie viel Punkte habt ihr noch? Ich zeichne nun wieder einen Punkt und einen zweiten so, daß sich beide berühren. Was kann man nun von diesen beiden Punkten in Absicht auf ihre Lage gegen einander sagen? — Sie berühren sich, sie sind folglich mit einander vereinigt. Wir haben nun hier zwei vereinigte Punkte. Ich lösche den einen aus, und stelle ihn hieher (entfernt von dem andern). Sind sie nun auch noch vereinigt? — wie stehen sie dann zu einander! (Sie sind von einander

getrennt.) Wir haben also zweierlei Punkte. Wer kann mir sagen, wie wir sie genannt haben? — Nun machet auch auf euren Schiefertafeln vereinigte — getrennte Punkte."

„Noch kann ich aber nicht zufrieden seyn mit dieser Angabe. Der eine Punkt kann da (gerade über dem andern) — er kann aber auch hier (neben dem andern) stehen, — ist das einerlei? — (durch angenommene Punkte im Zimmer versinnlicht.) Wenn wir nun wissen wollen, wo dieser Punkt steht, so müssen wir seine Lage noch näher bezeichnen." Auf diese Weise entwickelt der Lehrer die weitern Bestimmungen der Lage der gegebenen Punkte.

Drei Punkte. Man läßt zwei der Punkte in irgend einer gegebenen Richtung stehen, und bewegt nur den dritten Punkt. Hier zeigt sich dann, wie sich in den meisten Fällen der dritte Punkt von dem ersten entfernt, wenn er sich mehr dem zweiten nähert. Endlich kommen dann alle drei in Eine Richtung zu stehen, was dann besonders heraus gehoben wird.

So könnte man dann auch noch mit einem hinzukommenden vierten Punkt verfahren, indem man die drei übrigen als ruhend annimmt. Hiedurch werden nehmlich bereits die Grenzpunkte eines Vierecks bezeichnet, und der Schüler bekommt vorläufig das Gefühl von der Veränderung einer geradlinigen Figur, sobald man ihre Grenzpunkte verändert.

2.

Die Linie.

Verbindung zweier Punkte durch Linien,
  a) durch eine gerade,
  b) durch eine krumme (einen Bogen).
Benennung der beiden Arten von Linien.
Vergleichung beider Arten in Absicht auf ihre Größe.
Das Ziehen gerader und krummer Linien auf der Schiefertafel.

Andeutungen zur Ausführung.

Der Lehrer versucht zuerst, ob die Schüler nicht von selbst finden, wie man zwei Punkte mit einander verbinden könne. Gelingt dieser Versuch nicht, so zieht er ohne Weiteres die

Linien, und zwar sowohl eine gerade als eine krumme. Für die Anschauung wird es gut seyn, diese Linien an Gegenständen nachzuweisen.

Daß die krumme Linie von einem Punkt zum andern größer sey, als die gerade zwischen denselben Punkten, (was übrigens schon die Anschauung giebt,) kann etwa so gezeigt werden, daß man zwei Punkte im Zimmer annimmt, deren Entfernung (sowohl in der geraden Linie als im Bogen) man durch Schritte messen läßt.

Bei dem Ziehen der geraden und krummen Linien, die man nicht zu klein darf zeichnen lassen, muß man so lange verweilen, bis die Linien ohne bedeutende Unebenheiten gezogen werden.

3.

Die gerade Linie.

(Ihre Eigenschaften, ihre Richtung.)

Eigenschaften.

Sie hat zwei Endpunkte.

Man kann sie verlängern oder verkürzen —
an einem Ende,
an beiden Enden.

Richtung derselben.

a) die senkrechte Linie,
aufsteigend — absteigend gebildet.

b) die wagrechte Linie,
von der Linken zur Rechten — von der Rechten zur Linken gebildet.

c) die schräge (schiefe) Linie,
aufsteigend von der Linken zur Rechten — von der Rechten zur Linken;
absteigend von der Linken zur Rechten — von der Rechten zur Linken gebildet.

Praktische Uebungen.

Andeutungen zur Ausführung.

Was die Operation im Verkürzen und Verlängern der Linie betrifft, so darf sie nicht wegbleiben, weil sie bei Vergleichung der Größe der Buchstaben in Anwendung kömmt.

Die Erklärung der senkrechten und wagrechten Linie, so wie sie in gegenseitiger Beziehung zu einander die Mathematik gibt, gehört noch nicht hieher, sie würde vor der Hand die Vorstellung der Kinder nur verwirren. Beide Benennungen sind im physikalischen Sinne zu erklären, nehmlich senkrecht was einem Faden gleich ist, an dem ein Gewicht hängt, — wagrecht, was einem Wagbalken ähnlich ist, wenn in beiden Wagschalen das Gewicht gleich ist.

Die schräge Linie muß unter verschiedenen Neigungsgraden gezogen werden.

4.

Zwei gerade Linien nach ihrer Lage gegen einander.

Getrennte Linien.

a) Linien in Einer Richtung,

b) gleichlaufende, neben einander hergehende gerade Linien.

c) ungleichlaufende. —

Vereinigung derselben.

a) Linien in Einer Richtung werden Eine Linie, wenn sie sich vereinigen;

b) gleichlaufende Linien können sich nie vereinigen;

c) ungleichlaufende, an ihren Endpunkten vereinigte, erscheinen stets als zwei Linien, und bilden einen Winkel.

Die ersten Versuche im Ziehen der gleichlaufenden Linien in jeder Richtung — senkrechte, wagrechte, schräge Linien.

5.

Verbindung der ungleichlaufenden Linien.

a) Das Berühren der Linien mit den Endpunkten.

Das Aufsetzen der senkrechten Linie auf die wagrechte;
auf die Mitte,
auf einen der Endpunkte der wagrechten.

Das Ansetzen der wagrechten Linie an die senkrechte;
an die Mitte,
an einen der Endpunkte der senkrechten. Fig. 1. a.

Das Ansetzen der schrägen Linie an die senkrechte;
an die Mitte,
an einen der Endpunkte des senkrechten.

Das Ansetzen der schrägen Linie an die wagrechte;
an die Mitte,
an einen der Endpunkte der wagrechten.

Das Ansetzen der schrägen Linie an eine andere schräge,
an dem oberen,
an dem unteren Endpunkte derselben, Fig. 1. b.

b) Das Durchgehen der geraden Linien,
der senkrechten durch die wagrechte,
der schrägen durch die senkrechte,
der schrägen durch die wagrechte,
der schrägen durch eine schräge. Fig. 2.

Andeutungen zur Ausführung.

Man will hier nicht alle Fälle erschöpfen. Nur diejenigen Linien-Verbindungen kommen in Betracht, welche sich in den Buchstaben, und zwar blos in den kleinen (lateinischen) Buchstaben ausprägen. Da das Obige in lauter Aufgaben besteht,

wozu die Anleitung von Seiten des Lehrers leicht ist, so haben wir nicht nöthig über die Behandlung Weiteres zu sagen.

6.

Winkel.

Wenn zwei ungleichlaufende Linien in Einem Punkte zusammenkommen, so bilden sie an diesem Punkte außen ein Eck, innen einen Winkel mit einander. Dieser Winkel wird um so kleiner, je mehr sie sie sich gegen einander neigen, — um so größer, je mehr sie mit ihren unvereinigten Endpunkten auseinander gehen. Wenn eine senkrechte Linie auf die Mitte einer wagrechten fällt, so entstehen zwei gleiche Winkel. Einen solchen Winkel nennt man einen rechten Winkel.

Wenn eine schräge Linie auf die Mitte einer wagrechten (oder senkrechten) gezogen wird, so entstehen zwei ungleiche Winkel. Der eine ist größer als ein rechter Winkel, und heißt ein stumpfer Winkel, — der andere ist kleiner als ein rechter, und heißt ein spitzer Winkel.

Das Ueben im Unterscheiden der Winkel.

Das Bilden von rechten, stumpfen und spitzen Winkeln.

Andeutungen zur Ausführung.

Das Zu- und Abnehmen der Winkel wird am besten an zwei Stäbchen gezeigt, welche sich um einen Stift bewegen lassen. Bei dem Ueben im Unterscheiden der Winkel und dem Ziehen derselben muß man zwar anfangs Eine Linie, z. B. die wagrechte, als stehend annehmen, damit der Unterschied der Winkelgröße in die Augen fällt. Späterhin aber wird auch diese Lage verändert, damit bei den Kindern keine Einseitigkeit der Anschauung einwurzle. Diese Veränderung wird am besten eingeleitet, wenn man die ganze Schiefertafel in eine veränderte Lage bringen läßt, wobei die Kinder einsehen,

daß der Winkel eine veränderte Stellung erhalten könne, ohne daß er selbst sich entweder vergrößert oder verkleinert. Dadurch wird auch der mathematische (relative) Begriff von senkrecht und wagrecht begründet.

7.

Drei Linien in ihrer Vereinigung.

a) In einem Vereinigungspunkt.

Hier kommt blos diejenige Form in Betracht, nach welcher auf der Mitte einer senkrechten oder einer wagrechten Linie sich zwei schräge Linien in entgegengesetzter Richtung vereinigen, und welche die Grundform eines lateinischen k bildet. (Figur 3.)

b) In zwei Vereinigungs-Punkten.

1) Zwei gleichlaufende wagrechte Linien, durch eine von dem rechten Endpunkt der obern an den linken Endpunkt der untern gezogene Linie vereinigt. Die Grundform des lateinischen z.

2) Auf einer wagrechten Linie zwei gleichlaufende Linien, senkrecht und schief — sowohl oberhalb als unterhalb der wagrechten Linie. Die Grundform des lateinischen u und n, und mit Verlängerung der einen Linie des y und h. (Fig. 4.)

c) In drei Vereinigungs-Punkten.

Das Dreieck in seinen verschiedenen Gestalten. (Es kommt als geschlossene Figur in den Schreibformen nicht vor, muß aber um der Vollständigkeit willen, und als die Hauptfigur der eigentlichen Formenlehre aufgeführt werden.)

8.

Das Viereck.

Erscheint ebenfalls nicht in den Schreibformen, muß aber aus demselben Grunde, wie das Dreieck,

aufgestellt und vorläufig nachgebildet werden. Hier kommt aber nur in Betracht das Quadrat, das länglich rechtwinklige Viereck, die gleichseitige Raute und die längliche Raute.

9.

Der Bogen.

a) Hieher gehört blos der Kreisbogen, und zwar der Halbkreis, gezogen in verschiedener Lage, nach oben — nach unten — rechts — links gewölbt. Der linksgewölbte Bogen als Grundform des lateinischen c und, mit dem Häckchen, des e. (Figur 5. a.) Gleichlaufende Bogen.

b) Der Bogen in seiner Verbindung mit der geraden Linie. Der Halbkreis mit dem Durchmesser. (Fig. 5. b.) Die Grundform von a und v, und bei Verlängerung des Durchmessers auch von d b p q und g.

c) Der Bogen verbunden mit dem Bogen. Der Kreis; Grundform von o. (Fig. 5. c.)

Zwei Bogen umgekehrt an einander gelegt. (Figur 6. a.) Bildung der Schlangenlinie.

Zwei Bogen, welche einander in einem oder zwei Punkten durchschneiden. (Fig. 6. b. Bildung der Schleife.

Zwei oder mehrere immer größer werdende Bogen, wie sie sich auf dem Gehäuse einer Schnecke darstellen. (Fig. 6. c.) Bildung der Schneckenlinie.

Andeutungen zur Ausführung.

Es darf wohl kaum wiederholt werden, daß diese Uebungen blos vorbereitende sind, und mehr dazu dienen sollen, das richtige Auffassen der Formen möglich zu machen, als jetzt schon die Bestandtheile der deutschen Currentbuchstaben zum Behuf des Schreibens zeichnen zu lassen. Diese Uebungen sind

späterer Zeit vorbehalten. Wollte man sich überhaupt dabei zu lange aufhalten, so würde man mit diesen Uebungen aus der Formenlehre nicht so bald fertig werden, als es nöthig ist, um den vorbereitenden Schreibunterricht mit dem Leseunterricht in Uebereinstimmung zu bringen.

10.

Die mathematischen Grundformen und die lateinischen Buchstaben in ihrem rohen Element.

Aus den obigen mathematischen Figuren werden nun diejenigen ausgehoben, welche zunächst den lateinischen, so wie diese dann in der Folge den Buchstaben der deutschen Schrift als Grundformen unterliegen. Diese Grundformen werden nach Fig. 7. aufgestellt. So wie die Laute im Leseunterricht an die Reihe kommen, so werden dann die ihnen zukommenden lateinischen Buchstaben, so gut es die Kinder vermögen, in ihrer rohen Gestalt gezeichnet, indem der Lehrer die mathematische Grundform bezeichnet, und die Buchstaben daraus ableitet.

Andeutungen zur Ausführung.

Der Lehrer stellt den rohen Buchstaben, so wie der Laut an die Reihe kommt, auf, läßt ihn in die Linien, aus welchen er gebildet ist, auflösen, die Lage der Linien genau angeben, und dann nach dieser Angabe zeichnen. Auf diese Art drückt sich nicht nur die Buchstabenform genau ein, sondern mit ihr auch der Laut, den der Buchstabe bezeichnet. Die vorgekommenen Buchstaben bleiben an der Tafel stehen, damit das Kind die Uebersicht dessen erhält, was es schon gelernt hat.

B.
Der eigentliche Schreib-Unterricht.

Zu einem kräftigen, sicheren und zugleich leichten Zug im Schreiben müssen die Kinder gehörigen Raum an und auf den Pulten haben. Der ganze Vorderarm muß auf dem Pult in der gehörigen Lage ruhen und sich fortbewegen können. Nicht nur sollen die Kinder nicht zu enge sitzen, sondern die Pulte dürfen auch nicht zu schmal seyn, damit man die Schiefertafel in nöthiger Entfernung von dem Körper auflegen und nach Bedürfniß vorschieben kann. Die Pulte dürfen keine zu schräge Lage haben, und die Pultfläche sich an der obern Seite kaum um einen starken Zoll über die Horizontalfläche erheben. — Die Schiefer- oder Steintafeln dürfen nicht zu klein seyn. Der Griffel muß nach der Form der Feder geschliffen werden, er darf nicht in eine Spitze, sondern muß in eine kleine scharfe Linie auslaufen.

Vorübungen.

1.

Haltung des Körpers, der Hand, der Finger.

a) Haltung des Körpers.

Die Beine in natürlicher Stellung, nicht über einander geschlagen;

Die Brust sanft vorgebogen;

Der Kopf nicht gesenkt, wenigstens zwölf Zoll vom Pulte.

b) Haltung der Arme und Hände.

Der rechte Arm gegen die linke Seite gestreckt, der linke in entgegengesetzter Richtung ruhend.

Die rechte Hand führt den Griffel, welcher sanft aufwärts gelehnt über die Hand hingeht. Die linke Hand hält die nach der schiefen Richtung der Hand liegende Schiefertafel.

c) Haltung der Finger.

Der Daumen drückt an die linke Seite des Griffels, der Mittelfinger rechts dagegen, so daß der Griffel links an dem Nagel hinläuft. Der Zeigefinger liegt über dem Griffel, verhindert die Ausweichung desselben nach oben, und leitet die Bewegungen. Der Ringfinger unterstützt den Mittelfinger, und liegt einwärts gebogen über dem kleinen Finger, der die leicht bewegliche Stütze der Hand bei dem Schreiben bildet.

Andeutungen zur Ausführung.

Das Kind hat nunmehr durch die ungebundene Uebung im Zeichnen der Linien und Buchstaben so viel Stärke in der Hand erlangt, um sich den bindenden Vorschriften in Absicht auf Haltung des Körpers und der Hand bei dem Schreiben fügen zu können. Die Anleitung dazu darf nun aber durchaus nicht fehlen, und man ist sehr im Irrthum, wenn man meint, diese Regeln dürfen nur so nebenher beigebracht werden. Die Sache ist so wenig unbedeutend, als in der Claviermusik die Lehre vom guten Fingersatz. Zuverläßig ist, daß manche Handschrift schon in den ersten Uebungen für immer verdorben worden, weil man über den wichtigen Punkt der Körperhaltung allzu sorglos hinübergegangen, und dann späterhin die eingewurzelten übeln Gewohnheiten in Absicht auf Haltung der Hand und Führung der Feder nicht mehr zerstören konnte. Allerdings muß man hierin sehr sorgfältig seyn, über den gegebenen Vorschriften streng halten, und immer verbessern, wo man eine falsche Richtung bemerkt. — So wie der Lehrer ruft: „Sitzet zum schreiben!" so müssen die Kinder alle die vorgeschriebene Körper- und Fingerhaltung annehmen, und es darf nicht bälder mit dem Unterricht begonnen werden, bis dieses in Ordnung ist.

2.

Uebungen im Zeichnen der Bestandtheile der Buchstaben.

Der Bogen und die (schiefe) gerade Linie.

Der links gewölbte Bogen von unten nach oben zuerst von einzelnen an der Wandtafel gezeichnet, von den übrigen auf der Schiefertafel. — Eben so die ihm correspondirende gerade, schiefe Linie mit dem rechts gewölbten Bogen von unten nach oben. (Fig. 8.)

Uebung im fertigen Ziehen dieser Linien.

Uebung im Ziehen gleichlaufender Bogen und gerader Linien bis zur Fertigkeit.

Andeutungen zur Ausführung.

Der links gewölbte und der rechts gewölbte Bogen von oben nach unten und von unten nach oben sind im Grunde die einzigen krummen Linien, welche bei den kleinen und großen Buchstaben in Anwendung kommen, wenigstens lassen sich alle übrigen vorkommenden krummen Linien auf sie zurückführen, nur daß diese Bogen bald etwas weiter herab, bald weiter hinauf gerückt erscheinen. Sie liegen auch einzig in der Hand, gegen deren natürliche Bewegung im zusammenhängenden Schreiben sich die Kunst nie versündigen darf, ohne daß das eigene Produkt sich an ihr rächt. Werden diese Bogen, so wie die ihnen entsprechenden schiefen geraden Linien von der Linken zur Rechten aufwärts und von der Rechten zur Linken abwärts, bis zur Fertigkeit geübt, so hat damit der Schreibunterricht sein technisches Fundament gewonnen. So wie daher einmal das Kind diese Linien ohne Fehler ziehen kann, muß man die Uebung im Ziehen derselben ohne Aufenthalt fortsetzen, so lange bis die Schüler die Linien in Einem Zuge schnell und mit Leichtigkeit bilden. Der Lehrer bedient sich der Commandoworte: Eins, zwei! — Auf das Wort: Eins — muß die Linie gezogen werden; indeß zwei — gesprochen wird, haben die Schüler hinreichende Zeit, auf den Punkt zurück zu gehen, von welchem aus die nachfolgende neue Linie gezogen

werden muß. So wird unausgesetzt fortgefahren, bis die Schiefertafel überzeichnet ist. —

3.

Uebung im Verbinden der Bestandtheile der Buchstaben.

(Fortsetzung.)

a) Verbindung zweier geraden (schrägen) Linien unter einem spitzen Winkel. Haarstrich, Grundstrich. (Fig. 9.)

Uebung bis zur Fertigkeit.

b) Verbindung einer geraden Linie mit einer krummen. (Fig. 10.)

Uebung.

c) Verbindung von Bogen mit Bogen, die Schlangenlinie, die Schneckenlinie, die Schleife. (Figur 11.)

Uebung bis zur Fertigkeit.

Andeutungen zur Ausführung.

Es bedarf keiner weitern Winke, um zu zeigen, wie stetig der Unterricht fortschreite, und sich die Bildung des Buchstabens, von welcher Form er auch seyn möge, regelmäßig vorbereite. In Fig. 8. 9. 10. sind wohl alle einfachen Linien-Verbindungen gegeben, die zur Construktion der kleinen und großen Buchstaben nöthig sind.

Die Uebung im Bilden der Haar- und Grundstriche wird hier mit Sorgfalt vorgenommen, jedoch so, daß man den Haarstrich in der Regel aufwärts von der linken zur rechten Hand, den Grundstrich aber abwärts von der rechten zur linken, und zwar den ersteren mehr geneigt als den zweiten ziehen läßt. Wenn übrigens der Griffel geführt wird, wie er geführt werden soll, so bildet sich der feine und der grobe Strich von selbst, denn er liegt in der natürlichen Bewegung der Hand. Bei dem Gebrauch der Feder ist das noch in die Augen fallender. So wie nämlich der Griffel in schräger Richtung von der Linken zur Rechten hinauf geht, so wird die Linie zart; geht er herab, so wird sie stark. Bei dem all-

mähligen Uebergang von einer Richtung in die andere (in den zusammengesetzten krummen Linien) erscheint auch die Linie im sanften allmähligen Uebergang aus dem Starken in das Zarte oder umgekehrt des Zarten in das Starke. Davon kann aber erst bei der Lehre von der Ausbildung der Schreibformen die Rede seyn, was nicht mehr in diesen Cursus gehört.

Bei der Uebung im Ziehen der verbundenen Linien bis zur Fertigkeit kann auf eine ähnliche Art verfahren werden, wie bei der Uebung im Ziehen der einfachen Linien. Das Commando ist hier ausnehmend geschickt, um nicht nur ein gleichzeitiges Thun aller Schüler zu bewirken, sondern auch diese zum schnellen Bilden der Figur in einem Zuge zu treiben.

4.

Bildung der Ziffern.

Die Ziffern werden entweder in aufsteigender Ordnung, oder wenn man es natürlicher findet, auf nachstehende Weise aufgeführt:

1 — eine gerade Linie,
7 — zwei gerade Linien,
2 eine gerade und eine krumme Linie,
3 — zwei krumme Linien,
4 — drei gerade Linien,
5 — zwei krumme und eine gerade Linie,
6 — eine Schneckenlinie, welche oben ausläuft,
9 — eine Schneckenlinie, welche unten ausläuft,
8 — zwei Schlangenlinien.

Das Auflösen jeder an der Wandtafel vorgeschriebenen Ziffer in ihre Theile; das Angeben dieser Theile und ihres Zusammenhangs. — Freies Zeichnen derselben. Schreiben mit Rücksicht auf das Maß durch Einzeichnen in die eingegrabenen Parallellinien.

5.

Bildung der Buchstaben.

a) Buchstaben innerhalb der Hauptlinie, ohne Verlängerung.

Nacheinander kommen an die Reihe:

1) aus lauter geraden Linien gebildet:

i, c, n, u, ů, m, e;

2) aus lauter krummen Linien: keine;

3) aus geraden und krummen Linien:

o, d, a, å, r, v, w.

Vergleichung derselben, so wie sie vorkommen, mit den lateinischen und gedruckten Buchstaben. — Auflösung derselben in ihre Theile; richtiges Angeben und Bestimmen dieser Theile.

Freies Zeichnen derselben.

Zeichnen mit Rücksicht auf das Maß.

Andeutungen zur Ausführung.

Auf den Schiefertafeln der Kinder werden (der Breite der Tafel nach) vier gleichlaufende Linien eingegraben, deren die erste von der zweiten und die dritte von der vierten noch einmal so weit absteht, als die zweite von der dritten.*) Punkte, welche im gehörigen Abstande von einander auf den einzelnen Linien gezeichnet werden, und einander correspondiren, dienen dazu, dem Buchstaben seine Richtung zu geben, und das Maß für die Entfernung der Buchstaben von einander zu bestimmen. Zieht man eine Linie, welche die Parallelen in diesen Punkten **) schneidet, so darf der Neigungswinkel etwa

*) Manche fordern für den Abstand der ersten Linie von der zweiten, und der dritten von der vierten das Dreifache des Abstandes der beiden mittlern Linien. Mag es seyn, daß bei dem Geschwindschreiben dieses Verhältniß gewöhnlich Statt finde, weil man im schnellen Zuge solche Verlängerungen leicht über die Gebühr ausdehnt; vor dem Richterstuhl des Schönen lassen sich solche gezogenen Buchstaben nicht rechtfertigen. Höchstens könnte man das Verhältniß von 2½ zu 1 annehmen.

**) Diese Punkte sind für die Maßbestimmung hinreichend, und man hat nicht nöthig die Linien selbst zu ziehen. Glaubt man jedoch seinen Zweck sicherer zu erreichen, wenn man die schnei-

55 — 60 Grade betragen. Dieselben Linien und Punkte sind mit rother oder weißer Oelfarbe auf die schwarze Tafel gezeichnet. (Fig. 12.)

Der Lehrer schreibt zuerst den lateinischen Buchstaben i frei und ziemlich groß an die Wandtafel, und setzt diesem den deutschen i an die Seite. Beide Buchstaben werden mit einander verglichen, woraus erhellt, daß sie sich hinsichtlich des Grundstrichs gleich seyen, und in der deutschen Schrift blos die gerade Anfangs- und Endlinie hinzukomme. Nun werden die Linien gezählt, die Lage derselben wird beschrieben, und die Kinder besonders werden darauf aufmerksam gemacht (was auch durch fehlerhaftes Anschreiben geschieht), daß die Anfangs- und Endlinien parallel laufen. Jetzt erst wird der Buchstabe nach Angabe des Lehrers frei und ziemlich groß gezeichnet, und diese Uebung so lange fortgesetzt, bis hinreichende Fertigkeit erworben ist. — Hierauf wird der Buchstabe ins Maß gelegt, und auch hier im Ueben so lange fortgefahren, bis kein Fehler in Absicht auf Höhe und Reinheit der Linien mehr begangen wird. — Der geschriebene Buchstabe bleibt oben an der Wandtafel stehen. Das c, welches von dem lateinischen ganz abweicht, ist schon durch das i geübt. Man kann daher zu dem nachfolgenden n übergehen, welches als eine Verdopplung des seiner Endlinie beraubten c erscheint, zwei parallele Grundstriche und drei parallele Haarstriche hat, und von dem lateinischen n nur in der Verbindungslinie der beiden Grundstriche abweicht. Das m ist ein dreimal wiederholtes c, hat sieben Linien, drei parallele Grundstriche und vier parallele Haarstriche. Seine Aehnlichkeit mit dem lateinischen m fällt in die Augen.

So viel möchte hinreichend seyn, um den Gang dieses Pensums zu bezeichnen.

---

denden Linien selbst zieht, so bleibt das dem Lehrer überlassen. Die Durchschnittslinie von etwa 55 — 60 Graden des Neigungswinkels gegen die rechte Seite der Parallelen ist die Diagonale eines Rechtecks, dessen Höhe 1⅓ — 2mal so groß ist, als seine Breite, und bezeichnet die Lage des Grundstrichs. Die Durchschnitts-Parallelen dürfen mit den horizontalen Parallelen zwischen der zweiten und dritten horizontalen Linie einen regelmäßigen Rhombus bilden, wenn man nicht die Grundlinie um etwas weniges größer annehmen will, als die Seitenlinie, dann bezeichnet die Diagonale des Rhombus die Richtung des Haarstrichs.

6.

Bildung der Buchstaben.

b) Buchstaben mit Verlängerung nach oben.

Es kommen hier an die Reihe

1) aus geraden Linien gebildet: t,

2) aus krummen Linien: l, b, s.

3) aus geraden und krummen Linien: d, k.

Vergleichung dieser Buchstaben mit den lateinischen. — Auflösung in ihre Bestandtheile. — Freies Zeichnen derselben. — Zeichnen mit Rücksicht auf das Maß.

Andeutung zur Ausführung.

Die Buchstaben l, b, s, sind aus Schleifen und Bogen zusammengesetzt; das d besteht aus zwei geraden Linien und einer Schleife nach oben.

7.

Bildung der Buchstaben.

c) Buchstaben mit Verlängerung nach unten.

Hier erscheinen

1) aus geraden Linien: keine;

2) aus krummen Linien: z;

3) aus geraden und krummen Linien gebildet: j, y, q, g, x, p.

Vergleichung — Auflösung — freies Zeichnen und Zeichnen in Rücksicht auf das Maß.

Andeutungen zur Ausführung.

Der Buchstabe z besteht aus einem Bogen und einer Schleife; y ist ein r mit angehängter Schleife; q ist ein a mit angehängten geraden Linien, g — ein a mit angehängter Schleife, x und p gehören zusammen, ersteres besteht aus einer kleinen geraden Linie, einer Schleife und einer Schneckenlinie — p — aus einer kleinen geraden Linie und zwei Schleifen. Bei denjenigen Buchstaben, welche einen vorher behandelten zur Grundlage haben, wie y, q, g — muß stets auf diese Grundlage zurückgewiesen werden.

8.

Fortsetzung.

d) Buchstaben mit Verlängerung nach oben und unten.

Noch übrig sind:

1) aus geraden Linien (vorausgesetzt, daß der Lehrer diese Form mit seiner Ansicht übereinstimmend findet): ſ.
2) aus krummen Linien: h.
3) aus geraden und krummen Linien: f, ß.

Andeutungen zur Ausführung.

ſ besteht nach dieser Form aus zwei oder wenn man eine Endlinie hinzusetzt aus drei geraden Linien; h aus zwei Schleifen; f aus einer geraden Linie und einer Schleife; ß aus einer geraden Linie und zwei Bogen.

9.

Bildung der zusammengesetzten und verdoppelten Buchstaben.

Hieher gehören die in Eine Form verschlungenen ſſ, ff, ſt — auch wenn man will ch, ſch, ck, tz. Ihre Formen ſind aus dem Obigen leicht abzuleiten.

10.

Verbindung der Buchstaben zur Sylbe und zum Wort.

Die Regel wird aufgeſtellt: „wenn zwei Buchstaben mit einander verbunden werden, ſo fällt die Endlinie des erſten Buchſtabens mit der Anfangslinie des zweiten zuſammen."

Man verbindet zuerſt die verwandten unverlängerten, und zwar in der Regel ſo, daß ein Vokal mit einem oder mehreren Conſonanten zuſammen kommt. Von da aus ſchreitet man zu den ſchwereren Verbindungen fort.

Die Sylben und Wörter werden zuerst in das Maß gelegt, und mit genauer Angabe ihrer Entfernungen geschrieben; später wird die Sylbe oder das Wort auf einer gezogenen Linie frei geschrieben.

Andeutungen zur Ausführung.

Bei den Verbindungen muß man so erschöpfend als möglich verfahren, damit die Kinder lernen, wie sie jeden Buchstaben mit andern verbinden müssen. Uebrigens wird der Lehrer sein Geschäft so ordnen, daß die Buchstaben von ähnlicher Form auf einander folgen, wodurch auch ähnliche Verbindungen entstehen. Sind die Kinder darin hinlänglich geübt, so läßt sich der Lehrer von den Kindern selbst Wörter angeben, die er ganz nach ihrer Beschreibung an die Wandtafel zeichnet. Er schreibt hie und da unrichtig, und läßt die Kinder das Unrichtige verbessern. Alles übrige ist Sache der Uebung von Seiten der Kinder, wobei sich der Lehrer das genaue Nachsehen nicht darf verdrießen lassen.

11.

Das Schreiben mit der Feder.

Anleitung zur Führung derselben.

Erste Uebungen im Ziehen der sechs Hauptbestandtheile der Buchstaben. — Uebung im Ziehen der Grund- und Haarstriche.

Das Schreiben von Buchstaben und Wörtern auf einfach gezogenen Linien.

Andeutung zur Ausführung.

Die Schiefertafel mit dem Griffel bleibt in diesem Cursus immer das Haupt-Schreibinstrument. Nur hie und da, etwa die Woche einmal, darf mit der Feder geschrieben werden, und zwar erst im zweiten Jahre dieses Cursus. Doch ist es nöthig, nunmehr damit den Anfang zu machen.

Jeder Lehrer weiß, daß es etwas ganz anderes ist, mit der leichten bei dem kleinsten Druck in ihrer Spalte sich öffnenden Feder, als mit dem Griffel, zu schreiben. Es muß daher allerdings eine Anleitung vorangehen. Vorerst sey der Lehrer sorgfältig im Schneiden der Federn. Mit schlecht ge-

schnittenen Federn kann sich wohl der gewandte Schreiber helfen; das Kind aber, das erst schreiben lernen soll, kann nicht einmal etwas Regelmäßiges zu Stande bringen, wenn die Feder nicht willig der ungeübten Hand folgt. Anfangs darf die Feder nicht zu weich geschnitten werden, weil die Kinder durch den Gebrauch des Griffels an ein starkes Aufdrücken gewöhnt sind.

Alle Vorübungen müssen vorerst wieder durchgemacht werden, ehe man zum Schreiben der Wörter übergeht. Sorgfältige Aufsicht und Leitung thut hier das Meiste, denn mit bloßen Vorschriften ist es hier nicht gethan.

12.

Das Schreiben der Sätze.

Anschreiben von kleinen Sätzen, und **Durchgehen** derselben nach ihren Wörtern, Sylben und Buchstaben.

Das **Lesen** derselben von der Wandtafel.

Das **Abschreiben** derselben von der Wandtafel.

Wörter und **Sätze** werden vom Lehrer **vorgesprochen**, die Wörter in ihre Laute aufgelöst, und endlich **frei niedergeschrieben**.

13.

Das große Alphabet.

Endlich werden noch die großen deutschen Buchstaben aufgeführt, und — so gut es auf dieser Stufe möglich ist — zum Zeichnen gebracht. Zur schönen Bildung derselben — und darauf kommt es gerade bei diesen Formen an, wenn sie dem Zwecke entsprechen sollen — ist das Kind in diesem Alter noch nicht fähig; man wird sich daher begnügen müssen, wenn die Buchstaben nur nicht unförmlich sind, und so gezeichnet werden, daß sie die Grundzüge für ihre künftige Ausbildung an sich tragen. Auch lassen sich für sie

nicht wohl die Bestandtheile mit einiger Sicherheit angeben, in so fern jeder Schreiblehrer sie von dem andern abweichend zeichnet, und glaubt, er habe die einzig schöne Form gefunden. Da indessen doch eine gewisse Stufenfolge für die Uebungen angegeben werden muß, und diese vom Leichtern zum Schwereren elementarisch fortschreiten muß, so möchte es blos nöthig seyn, zur Bestimmung der Ordnung, in welcher diese Buchstaben methodisch aufgeführt werden müssen, auf Folgendes aufmerksam zu machen.

Je künstlicher ein Buchstabe ist, — und das sind alle großen deutschen Schreibformen — desto mannigfaltiger erscheinen bei ihm die angegebenen sechs Bestandtheile aller Buchstaben in ihrer Zusammensetzung. Die gerade Linie ist es nicht, welche in ihnen vorherrscht, sondern die krumme, und zwar die zusammengesetzte krumme Linie, die Schleife, die Schlangenlinie, die Schneckenlinie. Die einfachsten Formen werden natürlich diejenigen seyn, welche nur aus Einer Art von Theilen bestehen. Dahin möchten gehören: F (Schlangenlinie), S (Schleife), X, U (aus einfachen Bogen zusammengesetzt). — Ihnen folgen diejenigen, welche aus zwei Arten von Linien zusammengesetzt sind. Dahin gehören E, L, B, O, Z und andere, in denen diese Arten von Bestandtheilen leicht nachgewiesen werden können. Den Schluß werden endlich diejenigen Buchstaben machen, welche drei solche Linienverhältnisse begreifen. Möge nun jeder Lehrer die Buchstaben, so wie sie ihm der Form nach eigenthümlich sind, unter diesen Gesichtspunkt ordnen, sie darnach bilden, und mit den kleineren Buchstaben in regelmäßigen Uebungen verbinden lassen.

Der Zahl-Unterricht.

Das Kind soll rechnen lernen, weil der Mensch im Leben diese Fertigkeit nicht entbehren kann. Hiermit ist der praktische Zweck dieses Unterrichts ausgesprochen. Bleibt man dabei stehen, so bedarf es keines großen Aufwandes von Mitteln und von methodischer Einrichtung, um soviel zu bewirken, als die Mehrzahl der Schüler für ihr künftiges Leben nöthig hat. Allein seit in der neueren Zeit der formale Gesichtspunkt des Schulunterrichts sich heraus — und dem materialen vorangestellt hat, und der große Werth der Mathematik für Geistesbildung erkannt worden, hat auch der Unterricht in der Arithmetik eine höhere Bedeutung erhalten, die ihm keineswegs abzusprechen ist.

Daß auch wirklich der Zahlunterricht, ächt methodisch behandelt, namentlich auf den untern Elementarstufen, das vorzüglichste Mittel sey, die Denkkraft der Kinder zu wecken, zu üben, zu leiten, muß jeder zugeben, der unbefangen genug ist, den Versuch praktisch in den Schulen anzustellen. Dem Verfasser wenigstens hat sich die relative Wichtigkeit dieses Gegenstandes mit größter Entschiedenheit in Praxi erwiesen. Er begründet, wie kein anderer, die Solidität des Denkens, er — wie kein anderer — bemächtigt sich der erwachenden Kraft in seinen Uebungen aufs vollständigste, eben darum weil er von der Betrachtung alles ausschließt, was sie zerstreuen könnte, und rein an der Zahl, als solcher, festhält, —

er führt, wie kein anderer Gegenstand, in stetigen Uebungen vorwärts, und wenn der Sprach- und Realunterricht in der Folge das Feld zu weiterer Bearbeitung übernehmen, so finden sie dann, wenn von diesem Entwicklungsmittel der gehörige, methodisch zweckmäßige Gebrauch gemacht worden, den Boden so zubereitet, wie sie ihn nie allein hätten zubereiten können. Aber freilich muß die Methode das Ihrige dabei thun, denn hier thut die Methode alles, nur sie kann ihn zu einem Gegenstand von solcher Wichtigkeit erheben.

Unser Zahlenwesen ist dekadischer Natur; das Zehnergesetz ist das Gesetz, welches allen Bewegungen im Gebiete der Zahl Form und Gestalt giebt. Dieses Gesetz ist zwar kein ursprüngliches, das nothwendig in dem Wesen der Zahl läge; es ist ein eingeführtes, in die aufsteigende Reihe der Zahlen hinein getragen. Aber ein solches durchherrschendes — sey es nun das dekadische oder irgend ein anderes — bedürfen wir, weil wir in dem Meere von Zahlen Haltpunkte, und zwar gleichmäßig wiederkehrende Haltpunkte nöthig haben, um der Menge von Zahlen mächtig zu werden, und sie nach unserem Gutdünken gebrauchen zu können. Wir streiten uns nicht darüber, ob es ein besseres, für die Operationen geschickteres Gesetz gebe, auch ist es völlig zwecklos, die Kinder in andern Systemen vorläufig umzutreiben, damit sie einsehen sollen, das Gesetz sey ein blos angenommenes, kein in dem Zahlwesen nothwendig gegründetes. (Wohin soll das auch führen?) Wir halten fest an dem, was gegeben ist, weil es gegeben ist, und weil es alles leistet, was wir bedürfen.

Das methodisch Wichtigste in dem vorliegenden dekadischen System ist, daß das Zehnergesetz, von der einfachsten Dekade der Einheiten ausgehend, den gewonnenen Zehner wieder als eine Einheit nimmt, aus den Zehnern eine neue dekadische Reihe bildet, und so in steter geometrischer Progression fortschreitend, seine Steigerungen ins Unendliche fortsetzt. Dadurch ist die Methode in den Stand gesetzt, an der einfachen Zahlreihe von 1 — 10 die ganze Operation zu begründen, so daß alles, was in den folgenden gesteigerten Zehner-, Hunderter-, Tausender-Reihen geschieht, nichts weiter ist, als die erste Operation selbst, oder eine Vervielfältigung derselben im geometrisch steigenden Verhältniß angewendet.

Das Erste, der Anfangspunkt alles Zählens und Rechnens, ist das Eins; alle übrigen Zahlen entstehen aus der Wiederholung, Vervielfältigung, Zusammensetzung dieses Eins. Es ist das Erste, in der innern Anschauung unmittelbar Gegebene, das Ganze, in welchem sich kein Mehrfaches mehr unterscheiden läßt, und heißt als solches die (ursprüngliche) Einheit. Von diesem Eins geht die ganze unendliche Reihe von Zahlen in ununterbrochener Aufsteigung aufwärts. Jede weitere Zahl, wenn sie einmal gebildet ist, kann zwar wiederum als ein Ganzes (als eine kollektive, zusammengesetzte Einheit) betrachtet werden, das aber auf jeden Fall in andere Ganze, in Einser aufgelöst werden kann. Das Eins selbst ist nicht mehr in Ganze auflösbar, wohl aber eben so ins Unendliche theilbar, als es der unendlichen Vervielfachung fähig ist. So steht das Eins in dem Mittelpunkte einer unendlichen aufsteigenden Reihe von immer größer werdenden Zahlen und einer unendlichen absteigenden,

gerade entgegengesetzten Reihe von Theilen der Einheit (Brüchen), welche in gleichem Verhältniß, wie jene steigen, immer kleiner werden.

Nach diesen beiden Richtungen bewegt sich alles Rechnen, und so scheiden sich dann auch die Rechnung mit ganzen Zahlen und die Bruchrechnung als Rechnungsarten, welche in Absicht auf ihre Produkte einander entgegengesetzt sind. Allein, weil die Reihen von Eins an in gleichem Verhältniß auseinander gehen, und die Theile der Einheit zur Einheit, wie die Einheiten als Theile der entsprechenden kollektiven Einheit zu dieser kollektiven Einheit ($\frac{1}{6}$: 1 = 1 : 6), sich verhalten, so werden auch die beiden Rechnungsarten in ihren Operationen den ganz ähnlichen Gang nehmen, aber freilich, der Natur der Sache nach, zum Theil (wie in der Multiplikation und Division) die entgegemgesetzten Resultate geben.

In welchem Verhältniß die Operationen der Zahlenlehre zu den Funktionen des Denkens stehen, ist bereits im ersten Theil, S. 245 — 261. ausführlich entwickelt worden. Man thut hier, was man bei allem Denken thut. In dem Bilden der Zahlsummen (Zahlbegriffe) aus einzelnen Zahlen (Zahlvorstellungen) — in dem Zerlegen der erstern in die letztern, und endlich in dem Vergleichen der Zahlen und Zahlverhältnisse, besonders durch Gleichsetzung (Proportion), worin sich das Urtheil und der Schluß ausprägt, besteht alles Rechnen.

Gebildet wird eine Zahl entweder durch ein regelloses, keiner näheren Bestimmung unterworfenes Ansetzen von aussen (Addition), oder nach einem nothwendigen Gesetz durch Herausbilden und Entwickeln aus ihren Grundbestandtheilen (Multiplikation). Zer-

legt oder aufgelöst wird eine Zahl abermal durch willkührliches Abschneiden von aussen (Subtraktion, ungleiche Theilung, mechanische Zerlegung), oder wiederum durch Auflösen in die gleichen Hauptbestandtheile (Division, gleiche Theilung, chemische Zerlegung). Außer diesen Operationen giebt es keine, und kann es keine geben. — Bei dem Vergleichen der Zahlen in der Verhältniß- und Proportions-Rechnung geschieht nichts Neues, von den obigen Operationen Verschiedenes. Das Verhältniß zweier Zahlen wird blos bestimmt und ausgesprochen, so wie in dem Urtheil: der Tisch ist ein Zimmergeräth — die Aufnahme der Vorstellung des Tisches unter den Begriff eines Zimmergeräths bereits vorausgesetzt ist, und nunmehr blos ausgesprochen wird. Die Proportion aber ist, wie der Schluß, blos eine Folgerung, welche abermal die Richtigkeit der beiden Verhältnisse voraussetzt, und nur die Gleichheit derselben nach Vernunftgesetzen erweist.

Der Unterschied zwischen dem schriftlichen Rechnen und dem Kopfrechnen besteht allein in der Form der Darstellung. Was der Mensch im Kopfe berechnen kann, dazu nimmt er nicht die Feder. Das Erstere ist also blos als Hülfsmittel für die Berechnung von Zahlenreihen zu betrachten, zu deren Festhaltung und Verarbeitung die Kraft des Gedächtnisses nicht mehr hinreicht. Wenn wir auch von dem großen formalen Nutzen sprechen, welchen die Zahlenlehre hat; so ist es klar, daß wir nicht diejenige Verfahrungsart meinen, welche auf Kunstgriffen beruht, und daher größtentheils nur eine mechanische Fertigkeit hervorzubringen geeignet ist. Indessen können wir diese Kunstgriffe für den Zweck des Lebens und der Wissenschaft nicht entbehren. Es ist daher allerdings

nöthig, daß wir auch dem schriftlichen Rechnen diejenige Seite abzugewinnen suchen, von der aus dasselbe auf eine geistbildende Weise im Einklange mit dem Kopfrechnen behandelt werden kann.

Von der Art, wie das Rechnen in so vielen Schulen bisher betrieben worden, haben wir nicht viel zu sagen. Man wollte nur etwas lehren, das man für das Leben braucht, gleichviel ob der Verstand dabei etwas gewinne, oder nicht. War nur die mechanische Fertigkeit einigermaßen erlangt, so war alles geschehen, was man beabsichtigte. Mit dem Kopfrechnen gab man sich nicht viel ab; das schriftliche Rechnen war allein der Gegenstand des Unterrichts. Man ertheilte die Vorschriften zum Schreiben der Zahlen und zum richtigen Untersetzen derselben, und ließ dann auf die bekannte gewöhnliche Weise manövriren.

Eine weitere Beurtheilung dieses unmethodischen Verfahrens ist nicht nöthig. Man sieht von selbst, daß in demselben nur der Mechanismus waltet, und an die Erreichung eines formalen Zweckes nicht zu denken ist. Geschicktere und verständigere Lehrer bewirkten freilich auch auf diesem Wege Besseres, doch war es erst der neuern Zeit vorbehalten, diesen Unterricht auf seinen methodischen Standpunkt zu erheben. Nachdem schon früher manche Lehrer und Schriftsteller den Unterricht im Rechnen zu Verstandesübungen mit Erfolg benützt und bearbeitet hatten, so kann man doch Pestalozzi das Verdienst nicht absprechen, diesen Lehrgegenstand erst in seinem wahren Verhältniß zur Bildung des Denkvermögens dargestellt zu haben. Seit dieser Zeit ist eine Menge von Schriften erschienen, welche mehr oder weniger methodisch brauchbar sind, und von denen wir die vorzüglichsten ausheben:

Biermann, Leitfaden zu einem auf den Verstand wirkenden Unterricht im Rechnen, 2 Thle. Hannover, 1805.

Pöhlmann, praktische Anleitung, Kindern die ersten Anfangsgründe der Rechenkunst auf eine anschauliche, den Verstand in Thätigkeit setzende und leichte Weise beizubringen. 2 Bände. Erlangen, 1807.

Tillich, Lehrbuch der Zahlverhältnisse. Leipzig, 1804.

Ebendesselben allgemeines Lehrbuch der Arithmetik, oder Anleitung zur Rechenkunst für Jedermann. Lpzg., 1806.

Kries, Rechenbuch für Bürger- und Landschulen. Gotha, 1805.

Hoffmann, Lehrbuch der Arithmetik für Schulen und zum Selbstunterrichte. Stuttgart, 1815.

Stephani, ausführliche Anweisung zum Rechenunterricht nach der bildenden Methode in Volksschulen. 3 Hefte. Nürnberg, 1815.

In dem Schulrathe an der Oder, von Krüger und Harnisch, Breslau, 1815, Heft 1—4, findet sich ebenfalls ein zweckmäßiger Leitfaden zum Unterricht im Rechnen.

Pestalozzi, Anschauungslehre der Zahlverhältnisse. 3 Hefte. Zürich und Tübingen, 1803.

Erläuterungen und weitere ausgeführtere Anweisung für die Uebungen an der Pestalozzischen Einheitstabelle geben:

Gruner, Briefe aus Burgdorf über Pestalozzi, seine Methode und Anstalt. 2te Ausg. Frankf., 1806. 8r bis 12r Brief.

v. Türk, Briefe aus Münchenbuchsee. 2 Bde., Lpzg., 1806.

Schultheß, Leitfaden zum Kopfrechnen. 2te Ausg., Zürich, 1809.

Reuchlin, Anleitung zu den Uebungen der Pestalozz. Einheitentabelle. Stuttgart, 1809.

Schmalstig und Wagner, vollständige Anweisung zur Erlernung der Pestalozzischen Rechenmethode. Heilbr., 1810.

In Pestalozzischem Geiste, jedoch abweichend von dem Gange der Pestalozzischen Anschauungslehre, sind geschrieben:

Schmid, Joseph, Elemente der Zahl. Heidelbrg., 1810. (vorzügl.)

Rieß, praktische Anleitung zum Rechnen für Volksschulen, mit Benützung der Pestalozz. Methode. Magdeb., 1806.

v. Türk, Leitfaden zur zweckmäßigen Behandl. des Unterr. im Rechnen, für Landschulen und für die Elementarschulen in den Städten. 2 Thle., 4te Aufl., Berlin, 1821. (Aecht methodisch mit besonderer Rücksicht auf die Schulen bearbeitet.)

Einleitende Bemerkungen über die im Folgenden aufgestellte Grundlage des Rechnungs-Unterrichts.

Aller Unterricht im Rechnen beginnt natürlich mit dem Zählen. Die Kinder müssen zuerst mit den Zahlennamen, wenigstens bis auf 10, und zwar nach der natürlichen Fortschreitung derselben, bekannt seyn, ehe man irgend eine den Geist bildende Operation mit diesen Zahlen vornehmen kann. So unmethodisch es aber in dem Cursus der Anschauung wäre, Wörter ohne Sinn auswendig lernen zu lassen, so wenig methodisch würde es seyn, die Zahlennamen ohne sächliche Beziehung zu geben, und mit der abstrakten, reinen Zahl zu beginnen. Eben darum soll von einem besondern Rechnungs-Unterricht so lange nicht die Rede seyn, bis man überzeugt seyn kann, die Kinder haben durch das Zählen an sichtbaren Dingen nicht nur sich die Zahlennamen (so weit man sie in der Folge braucht) in ihrer Fortschreitung gehörig eingeprägt, sondern sie haben sich auch durch den steten Wechsel von Gegenständen, an denen die Operation des Zählens vorgenommen worden, den Begriff der reinen Zahl bereits abstrahirt. (Daß sie bald, und ohne daß man darüber viel Redens machen darf, zu dieser Abstraktion gelangen, ist ausgemacht.)

Aus diesem Grunde ist für das erste halbe Jahr ein besonderer Unterricht im Rechnen überflüssig, sogar zwecklos; denn der Anschauungs-Unterricht giebt für diese ersten Uebungen überfließenden Stoff. — Man läßt hier zählen: Ein Fenster, zwei Fenster, drei Fen-

ster u. s. w., bis man endlich, nachdem das Zählen mit Benennung der Gegenstände hinreichend fortgesetzt worden, nunmehr eins, zwei, drei u. s. w. zählen lassen kann.

Aber wenn auch im zweiten halben Jahre der Rechnungs-Unterricht in eigenen Stunden beginnt, so wäre es abermal unmethodisch, das Zählen nunmehr allein im Kopfe ohne Anschauungs-Mittel betreiben zu lassen, denn hier muß alles, was in dem Kinde zum festen Wissen werden soll, auf die Anschauung gegründet werden, so wie nur die für die Anschauung gegebene Sache (sey diese nun ein Fenster, ein Haus, oder ein Punkt, ein Strich und dergleichen) es ist, auf welche bezogen das Wissen des Kindes seine praktische Richtung erhält*).

Wenn das Kind der Zahl zu beliebigem Gebrauche mächtig werden soll, so ist vorerst nöthig, daß es die Zahl in ihrem Aufsteigen erkenne. Da die Reihe eine unendliche ist, so bedürfen wir im Unterricht nicht nur eines dekadischen Maßes, in welchem die Zahlen klassifizirt erscheinen, sondern auch eines Bildes, an welchem die Einbildungskraft herauf und herabgeht, und ihre Zielpunkte örtlich nachweist. Ein natürlicheres Bild für diesen Zweck kann es gar nicht

*) Es giebt viele Lehrer, welche in dem Wahne stehen, bei allem, was sie in den Kopf zu treiben vermögen, und was die Kinder nach ihrer Anweisung rein im Kopfe auflösen können, seyen die Anschauungsmittel völlig überflüssig. Das ist aber eine sehr irrige Meinung. Wenn das Kind auch ohne Anschauungsmittel seine Aufgabe löst, so ist dieses Können des Kindes noch kein Beweis für das elementarisch richtige Verfahren. Die Anschauung ist wesentlich nöthig für die Klarheit der Vorstellungen und für die Grundlegung alles wahren Wissens. Darum

geben, als die Leiter mit ihren Stufen, Sprossen und Absätzen. *)

Die Zahlen von 1 — 10 enthalten die Basis des ganzen Zehnersystems; eben so geben die Operationen, welche mit diesen Zahlen vorgenommen werden, die Basis ab für alle weiteren möglichen Operationen in allen dekadischen Reihen. Wir bedürfen daher auch im Anfang für die Darstellung der Zahl in ihrem Aufsteigen nur der Leiter von 10 Sprossen (Fig. 12.).

Sind die Zahlen von 1 — 10 durch Aufsteigen und Absteigen an der Leiter in ihrer Fortschreitung erkannt, so soll nun auch erkannt werden, wie sie aus einander entstehen. Es müssen alle Operationen der Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, wie sie späterhin an größern Zahlen vorkommen, an diesen ersten Zahlen vorgenommen werden. Hiezu reicht dann aber die Leiter als stehendes Anschauungsmittel nicht mehr hin; man bedarf vielmehr beweglicher Anschauungsmittel, um alle möglichen Combinationen darstellen zu können. Diese bestehen entweder in Strichen auf der Schiefertafel oder in kleinen runden Scheiben, die sich auf einander legen lassen, oder in kleinen zwei Zoll langen und einen Zoll breiten Stäbchen, welche an dem mit einer Leiste versehenen Bret von dem Lehrer hin und her geschoben, zusammen und auseinander gerückt werden. Die beiden ersteren Anschau-

---

darf man das Anschauungsmittel so lange nicht wegwerfen, bis man sicher ist, daß sich die Einbildungskraft der Sache bemächtigt hat, und sich nun ihr inneres, geistiges Anschauungsmittel selbst bilden kann.

*) Das einfachste Mittel, an welchem man das erste Zählen bis auf 10 fortleitet, besteht in den zehn Fingern. Wenn diese nicht mehr zureichen, so könnte man sodann gleich zur Einheitentabelle übergehen.

ungsmittel und insbesondere die Scheiben, von welchen allen Kindern die nöthige Zahl, an Fäden zusammengebunden, zugetheilt wird, haben den Vorzug, daß die Kinder hier selbst arbeiten, und das Aufgegebene darstellen müssen. Die Stäbchen hingegen gewähren mehr Sicherheit für das Thun der Kinder und mehr Leichtigkeit in den Veränderungen, die mit den Zahlen vorgenommen werden; der Lehrer darf nehmlich nicht viel sprechen, sondern blos seine Stäbe der Absicht gemäß bewegen, worauf die Kinder das Dargestellte ohne weitere mündliche Nachhülfe nachzusprechen haben.

Auf diese ersten Uebungen in den vier Rechnungsarten folgt das Vergleichen der Zahlen. Nicht nur das arithmetische Verhältniß zweier Zahlen innerhalb der Zahlreihe von 1 — 10, sondern vornehmlich das geometrische wird bestimmt. Eins wird als der halbe Theil von 2, als der dritte Theil von 3 u. s. w., ferner 2 als der halbe Theil von 4, als der dritte Theil von 6 u. s. w. angeschaut, was an der Leiter oder an Linien gezeigt wird. Und hiemit ist dann der Weg gebahnt zu den ersten Uebungen in der Bruchrechnung welche ebenfalls hier ihre Grundlage erhalten muß.

Der Schüler ist nun so weit, daß man seinen Zahlkreis erweitern, und den Zehner nach und nach bis auf seine zweite Potenz, das heißt, auf 100 fortführen kann. Die erste Einheitenleiter wird mit der Zehnerleiter verwechselt, die in 10 Absätzen 100 Stufen enthält. Der Schüler lernt nach und nach zählen bis 100, und gelangt zu der Fertigkeit, jede Zahl unter 100 — nicht nur in ihre Zehner und Einheiten zu zerlegen, sondern auch auf der Leiter genau ihre Stellung anzugeben.

Endlich erscheint der Zehner auf seiner dritten Potenz; zehn Zehnerleitern werden aufgestellt, und der Schüler wird gelehrt, die Zahlen bis 1000 nach ihrer Stellung auf den Leitern anzugeben.

Weiter geht der Cursus des Kopfrechnens für diese erste Elementarstufe nicht, aber nöthig wird es für den ungehinderten Fortgang des Rechnens auf den folgenden Stufen, daß die Kinder die Ziffern, wo möglich noch in diesem Cursus, bis 1000 lesen und schreiben lernen, und so schließt dann der Rechnungs-unterricht dieser Classe mit einer auf die Anschauung der dekadischen Verhältnisse gegründeten Anweisung zum Numeriren.

Darstellung
des
ersten Zahl-Unterrichts,
nach der Reihenfolge seiner Uebungen.

Erster Theil.
Die vier Operationen an den Zahlen von 1 — 10.

1.
Das Zählen an der Einheitenleiter.

Das Aufsteigen, das Absteigen an der Leiter.

a) in ununterbrochener Reihe der Zahlen,

b) mit Ueberspringung einer oder mehrerer Stufen.

Andeutungen zur Ausführung.

Dieser Unterricht hat seine Vorbereitung bereits in dem Anschauungs-Unterricht des ersten halben Jahres erhalten. Man setzt demnach voraus, daß die Kinder die Zahlennamen von 1 — 10 bereits kennen. Es ist daher nur darum zu thun,

die Zahl in ihrer Aufsteigung recht klar vor die Seele der Kinder zu bringen.

Nach einer kurzen Einleitung über die Einrichtung der Leiter, die Sprossen und Stufen an derselben und über ihren Gebrauch im gemeinen Leben, ergreift der Lehrer das Bild eines Mannes, welcher die Leiter hinansteigt. „Auf welche Sprosse tritt er zuerst, auf die oberste oder auf die unterste? Wir wollen daher die unterste Sprosse die erste nennen, und so fort aufwärts zählen. — Wie viel Stufen hat er nun überstiegen? (Eine Stufe.) — Er geht weiter. Auf welche Sprosse tritt er nun? — wie viele Stufen hat er jetzt überstiegen? (Zwei Stufen.)" — So wird fortgefahren bis zur fünften oder bis zur letzten, zehnten Sprosse. „Er ist nun oben. Zählet mir die Sprossen, auf die er getreten ist, in der Ordnung von unten an. Gezeigt und zusammengesprochen: Erste Sprosse, zweite Sprosse, dritte ꝛc. Zählet nun die Stufen, so wie er sie überstiegen hat! (Zusammengesprochen: Eine Stufe, zwei Stufen, drei Stufen ꝛc.) Nun will er aber wieder herabkommen. Auf welcher Sprosse steht er? (auf der zehnten.) Auf welche tritt er nun? (auf die neunte.) Wie viel Stufen hat er noch herabzusteigen? (Neun Stufen.)" So wird ganz herunter fortgefahren, und dann am Ende zusammengesprochen: Zehnte Sprosse, neunte Sprosse, achte Sprosse u. s. w. Ferner: Zehn Stufen, neun Stufen, acht Stufen u. s. w.

Man steigt wieder aufwärts, und läßt angeben, wie viele Stufen der Steigende überstiegen, und wie viel er noch zu übersteigen hat. Er steht unten am Boden und hat noch zehn Stufen zu übersteigen, auf der ersten Sprosse hat er Eine Stufe überstiegen, und hat noch neun Stufen zu ersteigen. Auf der zweiten Sprosse hat er zwei Stufen erstiegen, und noch acht Stufen zu ersteigen u. s. f. — Ganz auf die ähnliche Weise verfährt man bei dem Absteigen.

Nun stellet euch vor, die Sprossen wären ganz nahe beisammen, so daß der Mann leicht über eine Sprosse hinwegsteigen, und erst auf die folgende treten dürfte, auf welche Sprossen würde er treten? (Auf die erste nicht, aber auf die zweite; auf die dritte nicht, aber auf die vierte u. s. f.) Gebet die Sprossen im Zusammenhange an! (die zweite Sprosse, die vierte Sprosse, die sechste Sprosse u. s. w. Eben so dann:

zwei Stufen, vier Stufen, sechs Stufen u. s. w.)" Eben so wird abwärts und mit Ueberspringung von zwei, drei, vier Sprossen verfahren. So entstehen die Reihenfolgen:

aufwärts	abwärts
2, 4, 6, 8, 10.	10, 8, 6, 4, 2, 0.
1, 3, 5, 7, 9.	9, 7, 5, 3, 1.
3, 6, 9.	9, 6, 3, 0.
1, 4, 7, 10.	10, 7, 4, 1.
2, 5, 8.	8, 5, 2.
4, 8.	10, 6, 2.
1, 5, 9.	9, 5, 1.
2, 6, 10.	8, 4, 0.
3, 7.	7, 3, —
5, 10.	10, 5, 0.

Der Fragen und Aufgaben, welche für diese ganze Uebung gemacht werden können, sind mancherlei; z. B. Zeiget auf der Leiter die 2te, 7te, 9te Sprosse! — Wie viele Stufen sind bis zur 3ten, 5ten, 8ten Sprosse? — Wie viele Stufen sind von da aus noch zu übersteigen? — Wie viele Stufen liegen zwischen der 2ten und 9ten, zwischen der 4ten und 10ten Stufe? — Wer giebt die Sprossen an, welche eben so weit als die 3te und 5te Sprosse von einander entfernt sind? u. s. w.

2.

Die geraden und die ungeraden Zahlen.

Andeutungen zur Ausführung.

Die Kinder können diese Zahlen von selbst nicht finden, weil es eine Bestimmung gilt, mit der sie erst bekannt gemacht werden müssen. Es wird daher ohne weiteres vor- und nachgesprochen:

1 ist eine ungerade Zahl;
2 ist eine gerade Zahl;
3 ist eine ungerade Zahl;
4 ist eine gerade Zahl u. s. w.

Nun folgt die Uebung in der Zusammenstellung aller geraden und dann aller ungeraden Zahlen. Alles wird an der Leiter gezeigt; auch werden die Stellen der geraden Zahlen an der Leiter bezeichnet. Die Bemerkung, daß die geraden und die ungeraden Zahlen in der Fortschreitung mit einander

wechseln, darf natürlich nicht übergangen werden. Man ordnet nun die geraden und die ungeraden Zahlen nach der aufsteigenden Reihenfolge, und benennt sie wie folgt:

2 ist die erste gerade Zahl;
4 ist die zweite gerade Zahl;
6 ist 2c. 2c.

Eben so

1 ist die erste ungerade Zahl *);
3 ist die zweite ungerade Zahl;
5 ist 2c. 2c.

Die Aufgaben sind dann: Wie heißt die vierte ungerade, die zweite gerade Zahl? auf welcher Sprosse der Leiter findet ihr die dritte ungerade, die vierte gerade Zahl? — Wie viel Stufen liegen zwischen der zweiten ungeraden und der vierten geraden Zahl? Wie heißt die Zahl, welche zwischen der vierten und der fünften geraden Zahl liegt? auf welcher Sprosse der Leiter ist sie zu finden? —

3.

Das Bilden und Aufheben der Zahl durch Ansetzen und Wegnehmen des Eins.

Andeutungen zur Ausführung.

Ist im Vorigen die Zahl in ihrem Aufsteigen und Absteigen erkannt worden, so soll sie nun auch in ihrem Entstehen erkannt werden. Ursprünglich kann es nur Eine Art der Zahlbildung geben; die Zahl entsteht nehmlich, indem zu dem gewonnenen Zahlganzen immer wieder das Eins hinzukommt, und durch Verbindung mit demselben ein neues Ganzes, eine neue Zahleinheit wird. Bei dem Aufheben ist es ganz eben

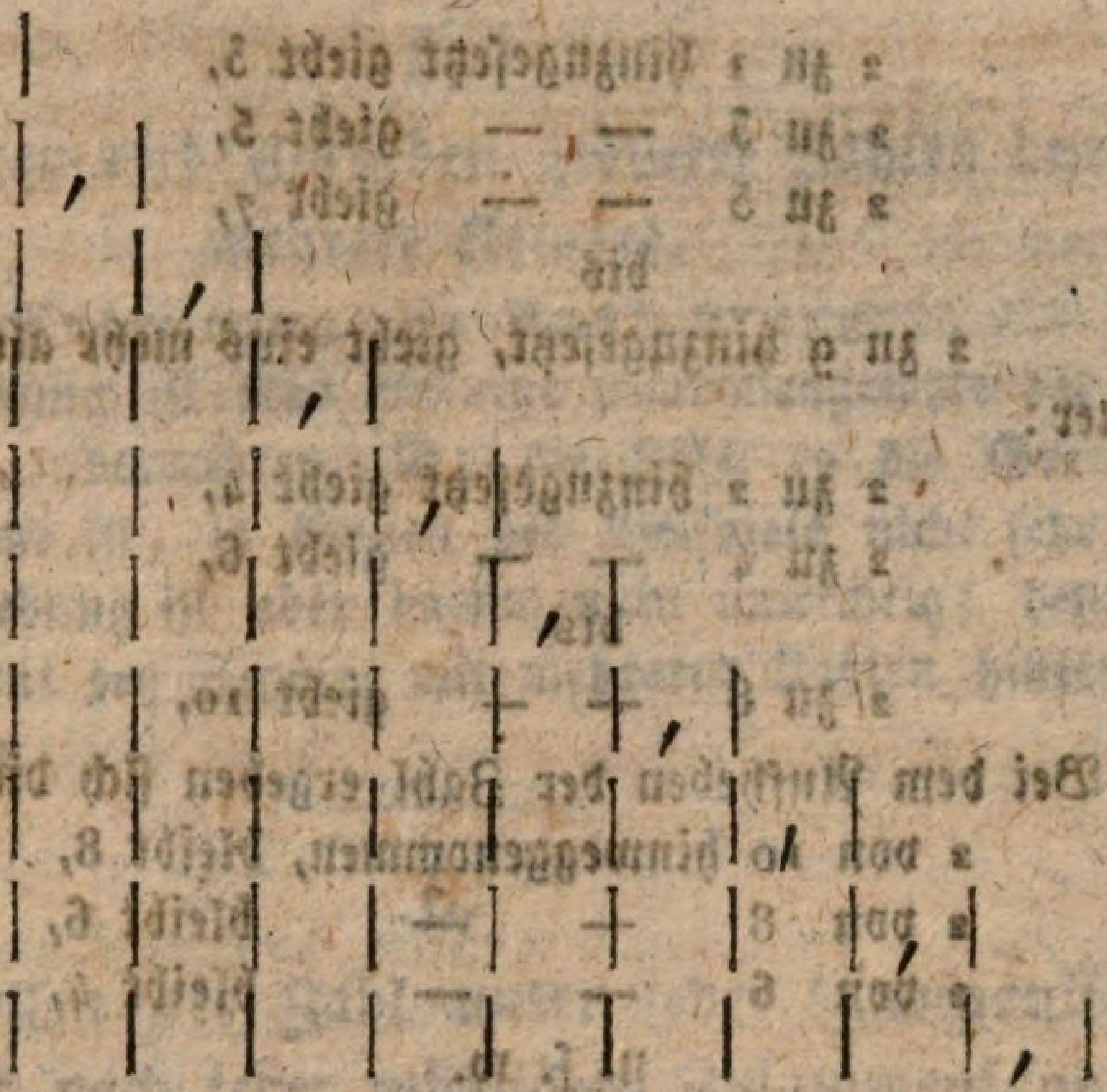
---

*) Schmid nimmt in den Elementen der Zahl 2c. S. 11. das Eins als eine Zahl an, welche weder eine gerade noch ungerade sey, und doch wird in der Folge angenommen, daß zwei ungerade Zahlen eine gerade, und eine gerade und ungerade wiederum eine ungerade bilden, was bei dem Hinzusetzen von 1 eben so der Fall ist, wie bei dem Hinzusetzen von 3, 5, 7 u. s. w. Man sieht, Schmid hat das Eins, welches, als die Anfangszahl, allerdings ungerade ist, mit der abstrakten Einheit als der Urzahl, aus welcher alle Zahlen hervorgehen, und welche freilich weder eine gerade noch eine ungerade ist, verwechselt.

so; durch das Hinwegnehmen des Eins stellt sich das vorher gewonnene Zahlganze wieder her, und wird als ein solches wieder ausgesprochen. So müssen dann auch die ersten Uebungen angestellt werden, ehe man daran denken kann, kollektive Zahlen (zusammengesezte Zahlganze) mit einander zu verbinden.

Die stehende Leiter reicht zu diesen Uebungen nicht mehr vollständig hin; es sind bewegliche Anschauungsmittel nöthig, an denen die Construktionen von den Kindern selbst bewerkstelligt werden können (s. einleitende Bemerkungen S. 190.). Der Gebrauch der hölzernen Scheiben (Volksschule 2c. S. 184. ff.) setzt die Kinder am besten in Thätigkeit; da diese aber nicht überall beliebt werden möchten, so thun die Striche auf der Schiefertafel beinahe die gleichen Dienste. So wie die kollektive Zahl gebildet ist, wird sie durch ein Comma von den folgenden Einsern getrennt, und damit als Ein Ganzes bezeichnet. Gebraucht man dann zu weiterer gemeinschaftlicher Uebung die Stäbchen an der Tafel, so wird das Zahlganze durch völliges Zusammenrücken derselben vollkommen bezeichnet.

Die Uebung selbst ist leicht. „Machet einen Strich auf eure Schiefertafel. Wie viel Striche habt ihr gemacht?" (Wir haben einen Strich gemacht.) Der Lehrer zeigt dasselbe an der untersten Sprosse der Leiter und stellt zugleich Ein Stäbchen auf. Diese Veränderung der Gegenstände soll dazu dienen, die Zahl in ihrer reinen Gestalt auffassen zu lehren. „Machet noch einen Strich! Wie viel Striche habt ihr nun? (Einen und einen Strich.) Ein Strich und Ein Strich sind zwei Striche. (Vorgesprochen und nachgesprochen.) Dasselbe wird gezeigt an den Leitersprossen und an den zwei zusammengerückten Stäbchen.) Wie viele Striche müßt ihr also zu Einem Strich hinzusetzen, um zwei Striche zu bekommen? — Machet noch einen Strich! die ersten zwei Striche sind beisammen, der zweite steht getrennt. Zwei Striche und Ein Strich machen drei Striche." So wird langsam und stetig bis auf 10 fortgefahren. Hierauf möchte für den Zusammenhang der Anschauung folgende Figur an die Tafel gezeichnet und von den Kindern nachgezeichnet werden:



An dieser Zeichnung wird fortgesprochen:

1 und 1 giebt 2.
2 und 1 giebt 3.
3 und 1 giebt 4.
u. s. w.

Fragen: welches ist die Zahl, welche um Eins mehr ist als 4? als 7? als 9? —

Bei dem Aufheben der Zahl verfährt man eben so langsam und ganz auf die ähnliche Weise. Am Ende wird gesprochen:

1 von 10 hinweggenommen giebt 9.
1 von 9 — — giebt 8.
1 von 8 — — giebt 7.
u. s. w.

4.

Das Bilden und Aufheben der Zahl durch Ansetzen und Wegnehmen von 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

Andeutungen zur Ausführung.

Die Summen werden durch Aufbauen mit den Scheiben und durch Zeichnen der Reihe auf den Schiefertafeln gefunden, und darauf die Uebung an den Stäbchen, an der Leiter oder an irgend einem andern stehenden Anschauungsmittel in gebundener Reihenfolge fortgesetzt. Die Reihen sind:

2 zu 1 hinzugesetzt giebt 3,
2 zu 3 — — giebt 5,
2 zu 5 — — giebt 7,
bis
2 zu 9 hinzugesetzt, giebt eins mehr als 10.

Ferner:

2 zu 2 hinzugesetzt giebt 4,
2 zu 4 — — giebt 6,
bis
2 zu 8 — — giebt 10.

Bei dem Aufheben der Zahl ergeben sich die Reihen:

2 von 10 hinweggenommen, bleibt 8,
2 von 8 — — bleibt 6,
2 von 6 — — bleibt 4,
u. s. w.

Ferner:

2 von 9 hinweggenommen, bleibt 7,
2 von 7 — — bleibt 5,
bis

2 kann von 1 nicht mehr weggenommen werden, sondern nur ein Theil von 2.

Wenn man will, so kann man die Uebung noch einmal nach der natürlichen Reihenfolge der Zahlen durchgehen:

2 zu 1 hinzugesetzt, giebt 3,
2 zu 2 — — giebt 4,
2 zu 3 — — giebt 5,
u. s. w.

die darauf folgenden Fragen und Aufgaben für die freie Uebung sind leicht.

Auf die ganz gleiche Weise verfährt man mit den übrigen Zahlen. Die freie Uebung wird stufenweise mannigfaltiger, indem man auch Aufgaben aus den vorhergegangenen Uebungen giebt. Man erschwert dieselben durch verschiedenen Ausdruck der Frage, z. B. welche Zahl entsteht, wenn man die 5te ungerade Zahl zur 3ten geraden Zahl hinzusetzt? u. s. w.

5.

Das Bilden und Aufheben größerer Zahlen durch mehrere kleinere.

Andeutung zur Ausführung.

Diese Uebung ist blos als eine zusammengesetzte der vierten Uebung zu betrachten. Da die Zahl 10 die Grenzzahl für die Summe ist, so können der Beispiele nicht sehr viele seyn. Die Uebung ist aber darum nicht unwichtig; denn auf jeden Fall lernt der Schüler mit mehreren Zahlen hinter einander operiren.

6.

Das Darstellen der Zahl unter jeder (unorganischen) Form und nach jeder möglichen Zusammenfügung ihrer Bestandtheile.

Andeutungen zur Ausführung.

Diese Uebung geht aus den drei vorhergegangenen Uebungen von selbst hervor, und ist gleichsam das Resultat derselben. Nachdem die Kinder, bestimmte Bestandtheile der Zahlen festhaltend, gelernt haben, alle Zahlen bis 10 nach einander durch Addition zu bilden, und durch Subtraktion zu zerlegen, so wird nun jede so gebildete Zahl vor das Auge genommen und untersucht, auf wie vielerlei Art sich dieselbe möglicher Weise bilden lasse. Diese Uebung ist, wie natürlich, analytischer Natur. „Sehet nach, auf wie vielerlei Art sich 1 bilden läßt. (Eins ist aus keiner andern Zahl zusammengesetzt, es kann folglich auch nur auf Eine Art gebildet werden. $1 = 1$.) Sehet an euren Scheiben oder an der Schiefertafel, auf wie vielerlei Art ihr 2 bilden könnet. (Auf zweierlei Art, durch zwei Einser oder durch einen Zweier; 1 und 1 ist 2; 2 ist 2.)" Am deutlichsten wird das an den Stäbchen von dem Lehrer gezeigt.

$3 = 1 + 1 + 1 = 2 + 1 = 3.$

$4 = 1 + 1 + 1 + 1 = 2 + 1 + 1 = 2 + 2 = 3 + 1 = 4$ rc.

Erschöpfend wird dieses Suchen der möglichen Bestandtheile etwa bis 6 fortgesetzt, weil weiterhin eine erschöpfende Ausführung — bei 10 erhielte man 42 Fälle — zu weit führen, auch völlig zwecklos seyn würde. Von da an werden nur

diejenigen Formen ausgehoben, in welchen die Bestandtheile lauter kollektive Zahlen sind. Nachher macht man alles an den beweglichen Stäbchen, die der Lehrer nach Gefallen zusammen und auseinander schiebt, durch. Der Lehrer spricht dann gar nicht, sondern läßt das, was er bildet, blos gleichsam ablesen und im Chore aussprechen. Geht das ohne Schwierigkeit, so wird zur folgenden Uebung übergegangen.

7.

Das Vervielfachen der Zahlen. Grundlage der Multiplikation.

Andeutungen zur Ausführung.

Das Wörtchen mal kommt jetzt zum Gebrauch. „Leget eine Scheibe oder einen Stein! — (Oder: machet einen Strich auf eure Schiefertafel!) Wie viel Steine habt ihr gelegt? — Wie vielmal habt ihr einen Stein? (Wir haben einmal einen Stein gelegt — oder wir haben einmal einen Strich gemacht.) Leget noch einen Stein (neben, nicht auf den andern)! Wie vielmal einen Stein habt ihr jetzt? (Wir haben zweimal einen Stein.)“ — So wird fortgefahren, bis auf 10, und dann gesprochen: Einmal 1 Stein (Strich); 2 × 1 Stein (Strich); 3 × 1 Stein (Strich) u. s. w. — Dasselbe wird an der Einheitstabelle auf Vorzeigen des Lehrers ohne Benennung durchgesprochen: 1 × 1, 2 × 1, 3 × 1, 4 × 1 ꝛc.

Nun kommt der Zweier an die Reihe. „Machet zwei Striche auf eure Schiefertafel! (Oder leget 2 Steine aufeinander.) Wie vielmal zwei Striche habt ihr gemacht? (1 × 2 Striche. — Machet abermal zwei Striche! wie vielmal zwei Striche habt ihr nun?“ So wird wie oben fortgefahren, und, so wie das Finden vollendet ist, übend an der Tabelle durchgesprochen: 1 × 2, 2 × 2, 3 × 2, 4 × 2 u. s. w. bis 10 + 2.*) Auf gleiche Art wird die Zahl 3, 4, 5, 6, 7, 8,

---

*) Da in dieser Uebung die Zweier, Dreier, Vierer u. s. w. nicht in ihre Einheiten aufgelöst werden, sondern blos als kollektive Einheiten erscheinen, so ist es kein unmethodischer Sprung, wenn man aus der Einheitenleiter in die Zehnerleiter hinüber schreitet. Vielmehr dient dieses Verfahren dazu, die Kinder die Fortschreitungen voraus ahnen zu lassen, die erst späterhin zur völligen Einsicht und Uebung kommen.

9, 10 behandelt. Die Steine reichen zwar, so bald es über 5 geht, zur Vervielfältigung nicht mehr zu, indem das Kind deren nur zehn hat. Ist aber nur einmal die Zahl selbst einfach durch Aufbauen gebildet, so kann die Phantasie der Kinder das Weitere ersetzen; die Uebung selbst aber geschieht an der Einheitstabelle.

8.

Die Verwandlung der Einheiten in kollektive Zahlen und die Auflösung der letztern in ihre Einheiten.

a) Verwandlung der Einheiten in die einfach genommene kollektive Zahl und Auflösung derselben in die Einheiten.

Andeutung zur Ausführung.

Die Zahlganze sind nach der siebenten Uebung in ihrer Vervielfachung von den Kindern erkannt, und auf diese Art dargestellt worden. Die Kinder sollen nun lernen, die Einheiten in kollektive Zahlen und eben so die kollektiven Zahlen in Einheiten umzusetzen. Natürlich kann für's erste nur von solchen Einheiten-Summen die Rede seyn, die in den kollektiven Zahlen und ihrem Mehrfachen vollständig aufgehen. Auch muß vorerst die einfache kollektive Zahl gebildet werden, ehe man das Mehrfache derselben bilden lassen kann.

Das Finden geschieht wieder an den gewöhnlichen Anschauungsmitteln. Die Zahlen werden durch fortgehendes Auflegen eines Steins oder durch stetes Hinzufügen eines Striches gebildet, bis man die Reihe hat:

Eins ist 1 × 1 oder ein Einser;
2 × 1 ist 1 × 2 oder ein Zweier;
3 × 1 ist 1 × 3 oder ein Dreier;
4 × 1 ist 1 × 4 oder ein Vierer;
bis
10 × 1 ist 1 × 10 oder ein Zehner.

Bei der Auflösung wird auf die entgegengesetzte Weise gesprochen:

1 × 1 ist Eins.
1 × 2 oder ein Zweier ist 2 × 1.
1 × 3 oder ein Dreier ist 3 × 1. u. s. f.

Fragen: Fünf Einheiten, welches Ganze bilden sie? — oder: ein Sechser enthält wie viele Einheiten? —

9.

Fortsetzung.

b) Verwandlung der Einheiten in das Mehrfache der kollektiven Zahl und Auflösung desselben in die Einheiten.

Andeutungen zur Ausführung.

Diese Uebung begreift das Multipliciren mit den Zahlen von 1 — 10. — Das **Finden** geschieht wie oben. Für das Ueben bilden sich die Reihen:

Zusammensetzend.	Auflösend.
2 × 1 ist 1 × 2.	1 × 2 ist 2 × 1.
4 × 1 — 2 × 2.	2 × 2 — 4 × 1.
6 × 1 — 3 × 2.	3 × 2 — 6 × 1.
8 × 1 — 4 × 2.	4 × 2 — 8 × 1.
10 × 1 — 5 × 2.	5 × 2 — 10 × 1.
3 × 1 ist 1 × 3.	1 × 3 ist 3 × 1.
6 × 1 — 2 × 3.	2 × 3 — 6 × 1.
9 × 1 — 3 × 3.	3 × 3 — 9 × 1.
Rest von 10 bleibt 1.	
4 × 1 ist 1 × 4.	1 × 4 ist 4 × 1.
8 × 1 — 2 × 4.	2 × 4 — 8 × 1.
Rest von 10 bleibt 2 × 1.	
5 × 1 ist 1 × 5.	1 × 5 ist 5 × 1.
10 × 1 — 2 × 5.	2 × 5 — 10 × 1.
6 × 1 ist 1 × 6.	1 × 6 ist 6 × 1.
Rest von 10 bleibt 4 × 1.	
7 × 1 ist 1 × 7.	1 × 7 ist 7 × 1.
Rest von 10 bleibt 3 × 1.	
8 × 1 ist 1 × 8.	1 × 8 ist 8 × 1.
Rest von 10 bleibt 2 × 1.	
9 × 1 ist 1 × 8.	1 × 9 ist 9 × 1.
Rest von 10 bleibt 1.	
10 × 1 ist 1 × 10.	1 × 10 ist 10 × 1.

Für diese Uebungen kann der Lehrer die nöthigen Striche an die Tafel zeichnen, oder auch sonst eine kleine Tabelle verfertigen, welche diese Zahlverhältnisse anschaulich darstellt.

Die Fragen sind leicht, und lassen sich durch verschiedenartigen Ausdruck erschweren.

10.

Das Theilen der Zahlen in gleiche Theile. Grundlage der Division.

Andeutungen zur Ausführung.

Man geht davon aus, zu zeigen, daß man jedes Ganze in Theile theilen könne; diese Theile sind entweder gleich oder ungleich. — Beispiele von ungleicher Theilung an äußeren Gegenständen. Auch wird zurückgewiesen auf die vorigen Uebungen, wo durch Abziehen eine ungleiche Theilung der Zahlen bewirkt worden. Mehrere solcher Theilungen werden vorgenommen.

Begriff der Theilung in gleiche Theile. Wie müssen die Zahlen, welche durch die Theilung herauskommen, beschaffen seyn, wenn man soll sagen können, die Zahl sey in gleiche Theile getheilt? — Da hier noch von keinen eigentlichen Brüchen die Rede ist, so versteht es sich von selbst, daß die Zahlen, welche durch die Theilung herauskommen, Einheiten enthalten müssen.

Zahl der Theile. — Jedes Ganze kann man in Theile theilen, in zwei Theile, in drei, vier, fünf u. s. w. Theile. Wird gezeigt an einer Linie, die der Lehrer auf verschiedene Art in gleiche Theile theilt.

Jede Zahl, die erste ausgenommen, kann man in gleiche Theile theilen, so daß jeder Theil Einheiten enthält; aber nicht in jede beliebige Anzahl von gleichen Theilen kann man eine Zahl theilen.

„Sehet nach an den Anschauungsmitteln, ob sich 1 in gleiche Theile theilen läßt, so daß jeder Theil Einheiten enthält! — (Ausgesprochen: 1 läßt sich nicht so in gleiche Theile theilen, daß jeder Theil Einheiten enthält.) Sehet nach, ob sich 2 auf diese Art theilen läßt! — (2 läßt sich in zwei gleiche Theile theilen; jeder Theil ist 1 oder eine Einheit. 2 × 1 ist 1 × 2.)

3 in drei gleiche Theile, — 4 in 4 und in 2 gleiche Theile, — 5 in 5 gleiche Theile, — 6 in 6, in 3, in 2 gleiche Theile, — 7 in 7 gleiche Theile, — 8 in 8, in 4, in 2 gleiche Theile, — 9 in 9 und in 3 gleiche Theile, 10 in 10, in 5 und in 2 gleiche Theile.

Man bemerke nur, daß — wie oben bei der Zahl 2 angegeben worden, die Multiplikation sogleich wieder auf die Division folgen muß, damit die erstere als die synthetische Uebung mit der letztern, als der analytischen — stets in ihrem natürlichen Wechselverhältniß bleiben möge.

Die Aufgaben, welche mit der möglichsten Leichtigkeit im Kopfe gelöst, und an den Anschauungsmitteln bewiesen werden müssen, fließen von selbst aus der Uebung. Man fragt: in wie viel gleiche Theile kann man 8 theilen? — Wenn 9 in 3 gleiche Theile getheilt wird, wie viel beträgt jeder Theil? — Eine Zahl ist in 3 gleiche Theile getheilt; Ein Theil ist 2, wie viel beträgt die ganze Zahl? — Man vergesse auch nicht, die Anwendung auf Gegenstände der kindlichen Spiele, Bohnen, Steinchen u. s. w. zu machen. Der Vortheil für die Uebung ist gewiß groß, denn man kann sicher seyn, daß die Kinder sich für sich selbst spielend üben.

11.

Darstellung der Zahl unter allen Multiplikations-Formen.

Andeutungen zur Ausführung.

Diese Uebung ist im Vorhergehenden hinreichend vorbereitet, und eigentlich als eine Zusammenfassung der für jede Zahl bereits gewonnenen Ausdrücke anzusehen. Die Ausdrücke selbst sind:

für 1 = 1×1.

— 2 = 2×1, 1×2.

— 3 = 3×1, 1×2+1×1, 1×3.

— 4 = 4×1, 2×2, 1×3+1×1, 1×4.

— 5 = 5×1, 2×2+1×1, 1×3+2×1, 1×4+1×1, 1×5.

— 6 = 6×1, 3×2, 2×3, 1×4+2×1, 1×5+1×1, 1×6 ꝛc.

Die größer gedruckten Zahlausdrücke sind natürlich diejenigen, auf welche es am meisten ankommt. Man kann sie zuerst herausheben, wenn man will, und die übrigen erst folgen lassen.

Die Fragen und Antworten darüber sind leicht zu bilden.

12.

Das Benennen der Theile.

Andeutungen zur Ausführung.

Um diese wichtige Uebung gehörig vorzubereiten, zeichnet man Fig. 15. an die Wandtafel, läßt finden und sodann aussprechen:

die 2te Linie ist noch einmal so groß als die erste;
die 3te Linie ist dreimal so groß als die erste;
die 4te Linie ist viermal so groß als die erste; bis
die 10te Linie ist zehnmal so groß als die erste.

Somit ist die 2te, 3te, 4te u. s. w. Linie mit der ersten verglichen worden, es wird nun umgekehrt die 1te mit der 2ten, 3ten, 4ten u. s. w. verglichen, und gesprochen:

die 2te Linie ist noch einmal so groß als die erste; die erste ist der halbe Theil der zweiten;
die 3te Linie ist dreimal so groß als die erste; die erste ist der dritte Theil der dritten; bis
die 10te Linie ist zehnmal so groß als die erste; die erste Linie ist der zehnte Theil der zehnten Linie.

Nun die Anwendung auf die reine Zahl, jedoch stets an Anschauungsmitteln:

2 ist 2 × 1. — 1 ist der halbe Theil von 2.
3 ist 3 × 1. — 1 ist der dritte Theil von 3.
4 ist 4 × 1. — 1 ist der vierte Theil von 4.
bis
10 ist 10 × 1. — 1 ist der zehnte Theil von 10.

Ist dieses hinreichend geübt worden in der Reihenfolge, so folgen die Fragen und Aufgaben für die freie Uebung. Eins ist als stehende Zahl gegeben, darum kann die Frage nur auf zweifache Art gestellt seyn. Es kann nehmlich entweder die Zahl, von welcher eins ein Theil ist, oder das Verhältniß beider Zahlen gesucht werden. Man fragt entweder: 1 ist der 9te Theil von welcher Zahl? — oder: 1 ist der wie-

vielte Theil von 9? — Der Beweis wird mittelst der Multiplikation geführt: 9 ist 9 × 1; folglich ist 1 der 9te Theil von 9.

Die Zahl 2.

Die Uebung ist nach der Reihenfolge:

2 ist 1 × 2. 4 ist 2 × 2.
2 ist der halbe Theil von 4.

2 ist 1 × 2. 6 ist 3 × 2.
2 ist der dritte Theil von 6.

2 ist 1 × 2. 8 ist 4 × 2.
2 ist der vierte Theil von 8.

2 ist 1 × 2. 10 ist 5 × 2.
2 ist der fünfte Theil von 10.

Fragen und Aufgaben.

Die Zahl 3.

3 ist 1 × 3. 6 ist 2 × 3.
3 ist der halbe Theil von 6.

3 ist 1 × 3. 9 ist 3 × 3.
3 ist der dritte Theil von 9.

Die Zahl 4.

4 ist 1 × 4. 8 ist 2 × 4.
4 ist der halbe Theil von 8.

Die Zahl 5.

5 ist 1 × 5. 10 ist 2 × 5.
5 ist der halbe Theil von 10.

Es folgen Fragen und Aufgaben in allen Zahlverhältnissen der ersten Dekade. Da nun auch die erste Zahl unbekannt seyn kann, so kann die Frage auf dreifache Art gestellt werden: 3 ist der halbe Theil von welcher Zahl? oder: 3 ist der wievielte Theil von 6? oder: der halbe Theil von 6 ist welche Zahl? —

13.

Das Mehrfache des Theils einer Zahl, des Halben, des Drittels, des Viertels u. s. w. in seinem Verhältniß zur ganzen Zahl *).

Andeutungen zur Ausführung.

Die Reihenfolgen sind:

a) 1 ist ein Halbes von 2.
2×1 ist 2 Halbe von 2, oder 2 selbst.

1 ist ein Drittel von 3;
2×1 ist 2 Drittel von 3;
3×1 ist 3 Drittel von 3, oder 3 selbst.

1 ist ein Viertel 4;
2×1 ist 2 Viertel von 4;
3×1 ist 3 Viertel von 4;
4×1 ist 4 Viertel von 4, oder 4 selbst.

Eben so durch 5tel, 6tel, 7tel, 8tel, 9tel, 10tel; alles an Anschauungsmitteln. Die Fragen und Aufgaben sind ganz leicht. Man kann hier auch die Leiter gebrauchen, an derselben aufwärts steigen, und die Kinder jedesmal fragen, wie viele Theile von einer Anzahl Stufen sie überstiegen, und wie viele sie noch zu übersteigen haben.

Ferner folgen die Reihenfolgen:

b) 2 ist die Hälfte von 2×2 oder von 4.
4 ist 2×2 oder 2mal die Hälfte von 4.
2×1 ist 1×2, 1×2 ist ein Drittel von 3×2 od. v. 6.
4 ist 2×2, 2×2 ist ²/₃ von 3×2 oder von 6.
6 ist 3×2, 3×2 ist ³/₃ von 3×2 oder 6 selbst.

2×1 ist 1×2, 1×2 ist ¹/₄ von 4×2 oder von 8.
4 ist 2×2, 2×2 ist ²/₄ von 4×2 oder von 8.
6 ist 3×2, 3×2 ist ³/₄ von 4×2 oder von 8.
8 ist 4×2, 4×2 ist ⁴/₄ von 4×2 oder 8 selbst.

2×1 ist 1×2, 1×2 ist ¹/₅ von 5×2 oder von 10.
4 ist 2×2, 2×2 ist ²/₅ von 5×2 oder von 10.
6 ist 3×2, 3×2 ist ³/₅ von 5×2 oder von 10. u. s. f.

*) Sollte man diese Uebung für zu schwer (was sie jedoch bei guter Behandlung nicht ist) oder zu weit führend für diese Klasse halten, so mag sie um so eher wegbleiben, als sie im folgenden Cursus vollständig ausgeführt erscheint.

3×1 ist 1×3, 1×3 ist ½ von 2×3 oder von 6.
6 ist 2×3, 2×3 ist ²⁄₂ von 2×3 oder 6 selbst.
3×1 ist 1×3, 1×3 ist ⅓ von 3×3 oder von 9.
6 ist 2×3, 2×3 ist ⅔ von 3×3 oder von 9. u. s. w.

Diese letztere Uebung unter Lit. b. mag auch dem folgenden Cursus aufgespart bleiben.

14.

Das Ganze auf verschiedene Art in gleiche Theile getheilt. Grundlage der Bruchrechnung.

Andeutung zur Ausführung.

Es kann nicht wohl verkannt werden, worin der Unterschied zwischen dieser Uebung und der zwölften Uebung bestehe. Dort war der Theil das Stehende, Feste, und das Ganze veränderlich, d. h., 2mal, 3mal, 4mal so groß als der Theil angenommen. Hier ist das Ganze das Stehende, der Theil das Veränderliche, der dann natürlich, je mehr der Theile werden, um so kleiner wird. Hier fängt auch erst das eigentliche Gebiet der Bruchlehre an, welche ebenfalls in diesem Cursus begründet werden muß.

Das einfachste Anschauungsmittel für diese Uebung ist die gerade Linie. Indessen kann man auch ein längliches Parallelogramm oder das Quadrat zur Versinnlichung wählen, an welchem, als an einer Fläche, sich die Unterschiede z. B. des Drittels von dem Halben, des Viertels von dem Drittel u. s. w. um so deutlicher darstellen lassen. Man sehe Fig. 16.

Der Gang ist einfach. Es wird gezeigt, entwickelt und gesprochen:

Die erste Linie (Fläche) ist ungetheilt. Sie bildet das Ganze.

Die zweite Linie (Fläche) ist durch Einen Punkt (Linie) in zwei gleiche Theile getheilt.

Ein Theil ist der halbe Theil des Ganzen.

Ein Ganzes hat 2 Halbe.

Die dritte Linie (Fläche) ist durch 2 Punkte (oder Linien) in 3 gleiche Theile getheilt.

Ein Theil ist ein Drittel des Ganzen. Das Ganze hat 3 Drittel.

So fort bis zur Theilung des Ganzen in 10 gleiche Theile.

Noch einmal, genauer mit Aufzählung aller Theile.
Die erste Linie (Fläche) ist ungetheilt.

Die 2te Linie (Fläche) ist durch Einen Punkt (oder Linie) in zwei gleiche Theile getheilt.
Vom Anfang bis zum Theilungspunkt (Theilungslinie) ist ein Halbes.
Die ganze Linie (Fläche) hat 2 Halbe.

Die 3te Linie (Fläche) ist durch 2 Punkte (Linien) in 3 gleiche Theile getheilt.
Vom Anfang bis zum ersten Theilungspunkt ist Ein Viertel der Linie.
Vom Anfang bis zum zweiten Theilungspunkt sind zwei Drittel. Die ganze Linie hat 3 Drittel.

Die 4te Linie ist durch 3 Punkte in 4 gleiche Theile getheilt.
Vom Anfang bis zum ersten Theilungspunkt ist ein Viertel der Linie.
Vom Anfang bis zum zweiten Theilungspunkt sind 2 Viertel.
Vom Anfang bis zum dritten Theilungspunkt sind 3 Viertel. Die ganze Linie hat 4 Viertel.
So fort bis zur Theilung des Ganzen in 10 Theile.

Fragen sind: in wie viel gleiche Theile ist die 3te, die 5te, die 9te Linie (oder Fläche) getheilt? — Wie viel Drittel, Fünftel, Achtel hat ein Ganzes? — Der Lehrer deutet und fragt: Wie viel Theile (Drittel, Viertel, Fünften) sind bis hieher . . . .?

15.

Vergleichung der Theile einer Linie (Fläche) mit den Theilen einer gleichen Linie (Fläche), welche auf andere Art getheilt ist.

Andeutung zur Ausführung.

Mit dieser Uebung schließt dieser Theil des Curses. Den Kindern soll durch die Anschauung zum Bewußtseyn kommen, daß Ein Ganzes größer ist als ein Halbes, ein Halbes größer als ein Drittel u. s. w., oder auch ein Halbes kleiner als ein Ganzes, ein Drittel kleiner als ein Halbes u. s. f.

Diese Uebung ist sehr leicht, da alles in den Anschauungsmitteln vorliegt. Eines raisonnirenden Beweises bedarf es

hier nicht; indessen kann der Lehrer an einem Apfel leicht deutlich machen, daß jedes einzelne Kind desto weniger erhalte, je mehr der Kinder sind, welche sich in den Apfel theilen sollen.

Zweiter Theil des Zahlunterrichts auf der ersten Elementarstufe.

Die Zahl in ihrer Aufsteigung von 10—1000.

Mit dem Obigen ist das Fundament für den ganzen Zahlunterricht gelegt. Alle Zahlverhältnisse, welche in der Folge möglicher Weise vorkommen können, sind in den Uebungen der Einheitenreihe vollkommen elementarisch begründet, denn alle Operationen, welche in der Zehner-, Hunderter-, Tausender-Reihe vorgenommen werden können, geben immer dasselbe Resultat, sobald man nur die Benennung verändert, und statt des Namens der Einheit, den Namen: Zehner, Hunderter, Tausender u. s. w. setzt. Soviel die Zahl Ziffern hat, so vielmal muß die Operation vorgenommen werden. Wird daher in dem ganzen folgenden Zahlunterricht nur diese Grundlage festgehalten, so ist es schlechterdings unmöglich, daß der Unterrichte einfacher, sicherer, gründlicher werden kann, als auf diese Weise.

Nun ist aber noch unumgänglich nöthig, daß die Kinder die Zahlen bis 1000 in ihrer Aufsteigung erkennen, und nach dem Zehnergesetz zu zerlegen wissen. Vermögen sie dieses, so ist für den folgenden Cursus, der die Zahl nach ihren zusammengesetzteren Verhältnissen durchzuführen hat, alles vorbereitet.

Dieser Abschnitt bedarf keiner weitläuftigen Erörterungen und Andeutungen für die Behandlung,

denn was im vorigen Abschnitt unter 1 und 2, S. 194—197. vorgekommen, erscheint hier nur in gesteigerter Gestalt. Auch sind der Uebungen nicht viele, indem es sich hier blos um die Anschauung der Zahl in ihrem Aufsteigen und Fortschreiten handelt. Alle übrigen Operationen zur Verarbeitung derselben bleiben den folgenden Cursen vorbehalten.

1.

Die Zahl in ihrer Aufsteigung von 1—20.

Andeutungen zur Ausführung.

Man könnte glauben, daß diese Uebung unnöthig sey, und daß es besser gethan wäre, sogleich die Zehnerleiter und damit die ganze neue dekadische Reihe der Zehner aufzustellen. Allein da die größern Zahlen der Einheitenreihe in ihrer Zusammensetzung die Einheitenreihe überschreiten, und in den 2ten Zehner (jedoch nicht weiter) hinübergehen, so kann die Zehnerleiter nicht bälder aufgestellt werden, bis die Kinder den zweiten Zehner gefunden, und damit für die Fortbildung der Zehnerreihe einen festen Fuß gefaßt haben.

Man stellt nun über die erste Leiter eine zweite ganz gleiche, und läßt die Kinder diese doppelte Leiter auf den Schiefertafeln nachbilden. Die Sprossen der zweiten Leiter werden zuerst allein, ohne Verbindung mit der ersten, gezählt; dann aber zählt man von unten auf, hält auf der 10ten (scharf bezeichneten) Sprosse fest, und läßt von da aus zuerst zehn und eins, zehn und zwei, zehn und drei u. s. w. und dann einzehn (eilf), zweizehn (zwölf), dreizehn, vierzehn u. s. f. sprechen. Ist man bis auf zwanzig aufgestiegen, so wird bemerklich gemacht, daß hier das zweite Zehn vollendet sey, und man gibt nun dem Zehner den Namen Zig; also zwei Zig (zwanzig).

Dieses Zählen von 1 — 20 (auf- und abwärts) wird bis zur größten Geläufigkeit betrieben.

Hierauf das Aufsteigen und Absteigen mit 2, und man erhält die Reihen:

2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20.
1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19.

So wird fortgefahren, indem man 2, 3, 4, . . 10 Sprossen überspringt.

Das Bild der Leiter muß sich der Einbildungskraft der Kinder so fest eingeprägt haben, daß Fragen, wie die: wo ist die Zahl 18 auf der Leiter zu finden? — leicht gelöst werden. Das Kind antwortet: die Zahl 18 besteht aus einem Zehner und acht Einheiten, sie ist folglich nicht mehr in der Leiter des ersten Zehners, sondern in der Leiter des zweiten Zehners zu finden, und zwar auf der achten Stufe derselben. — Wohin diese Art der Auflösung führe, darf man nicht weiter erklären, denn es läßt sich nicht verkennen, daß dadurch eine Sicherheit für die Beurtheilung der Zahl und ihres dekadischen Verhältnisses durch die Einbildungskraft in die Seele des Kindes komme, welche auf keine andere Weise erhalten werden kann.

2.

Die Zahl in ihrer Aufsteigung von 10 — 100.

Andeutungen zur Ausführung.

Die vollständige Zehnerleiter (Fig. 14.) wird aufgestellt. Da die Einheitenleitern nun als Theile der Zehnerleiter im verkleinerten Maßstabe erscheinen, so wird der Lehrer die Kinder durch Vergleichung darauf aufmerksam machen.

In der Ausführung kann man zwei Wege gehen. Entweder steigt man von Absatz zu Absatz aufwärts, und erhält dadurch zuerst die ganze Zehnerreihe. Erst wenn diese steht werden die Absätze mit den sich immer gleich bleibenden Einheiten ausgefüllt. Oder aber geht man durch alle Sprossen von 20 an aufwärts, und erhält so langsam seine Zehner. Es ist schwer zu bestimmen, welcher Gang der elementarisch bessere sey. Wenn der erstere den Blick des Kindes in das Ganze erleichtert, so sagt dagegen der zweite Weg der stetigen Behandlung mehr zu.

Die Verfahrungsart ist wie oben, nur ist es hier nicht nöthig, von der natürlichen Reihenfolge der Zahlen abzugehen, und die Zahlen durch Ueberspringen mehrerer Sprossen bilden zu lassen. — Sehr wichtig sind die Aufgaben, jede Zahl nach ihrer Stellung auf der Leiter genau zu bestimmen, und diese Stellung auch aus dem Kopfe anzugeben.

Die Zahl in ihrer Aufsteigung von 100 — 1000.

3.

Andeutungen zur Ausführung.

Zehn Zehnerleitern (die auch in einem noch verminderteren Maßstabe gezeichnet werden dürfen) sind erforderlich, um diese Aufgabe durch vollständige Anschauung zu lösen. Sie werden natürlich nicht auf einander, sondern neben einander gestellt, und bilden die Hunderter-Leiter.

Haben die Kinder erfahren, daß man zehn Zehnern oder Zigen den Namen eines Hunderters gibt, so läßt man die Zahl der Hunderter durch successive Hinzufügung der Zehnerleitern entstehen. So erfahren auch die Kinder schon jetzt, aus wieviel Zehnern zwei, drei, vier, zehn Hunderter bestehen.

Die Hauptsache ist wiederum, daß sie lernen jede Zahl zwischen 1 und 1000 auf dieser Leiter zu finden, und ihre Stellung genau zu beschreiben. Wird z. B. gefragt, welche Stellung die Zahl 843 auf den Leitern habe, so wird das Kind die Stelle zeigen und bestimmt aussprechen, daß die Zahl auf der 9ten Zehnerleiter in dem 5ten Absatz auf der 3ten Sprosse stehe. Je leichter diese Aufgaben gelöst werden, desto entschiedener ist es, daß sich das für die Anschauung so wesentliche Bild der Leiter der Einbildungskraft tief eingeprägt habe.

Dritter Theil

des Zahlunterrichts auf der untersten Elementarstufe.

Das Zifferschreiben und Zifferlesen.

Noch ist nöthig, daß die Kinder die Zahlen, welche sie in ihrer Aufsteigung bis 1000 kennen gelernt haben, auch in Ziffern schreiben, und die in Ziffern geschriebenen ablesen lernen. Hiedurch wird der Rechnungsunterricht auf den folgenden Stufen wesentlich erleichtert, und ein stilles Pensum gewonnen, welches man bei dem Zusammennehmen mehrerer Klassen in Einen gemeinschaftlichen Unterricht so sehr bedarf. Auch unterliegt die-

ser erste Unterricht im schriftlichen Rechnen nach der Art und Weise, wie wir oben die Zahl behandelt haben, nicht der mindesten Schwierigkeit, denn durch die dreierlei dekadischen Leitern sind auf das allereinfachste die Stellen bezeichnet, durch welche der Werth der Ziffern ausgedrückt wird. Ja man könnte, wenn man wollte, diesen dritten Theil des Zahlunterrichts auf der untersten Elementarstufe mit dem zweiten verbinden, und die an den Leitern gewonnenen Zahlen sogleich in Ziffern niederschreiben lassen. Als Anleitung zur Ertheilung dieses Unterrichts möchten daher folgende Winke hinreichend seyn.

Im Schreibunterricht haben die Kinder bereits die neun Zahlzeichen schreiben gelernt; auch ist ihnen nach dem Obigen leicht begreiflich zu machen, wie unbequem es wäre, wenn man auch nur bis 100 jeder Zahl ihr eigenes Zeichen geben wollte. Mit der Ziffer 1 bezeichne man zwar das Eins, Ein Ganzes; dieses Ganze könne aber nicht blos eine Einheit, sondern auch ein Zehner (Zig), ein Hunderter, ein Tausender seyn. Um nun aber zu wissen, ob ein solches 1 eine Einheit oder ein anderes zusammengesetztes Ganzes bedeute, müsse man andere Mittel anwenden. Es komme nämlich auf die Stelle an, an welcher die Ziffer stehe.

Der Lehrer zeichnet nun 3 senkrechte gleichlaufende Linien, und zeigt vorläufig, was die Ziffern ausdrücken, je nachdem sie hinter die erste oder zweite oder dritte Linie von der Rechten zur Linken geschrieben werden. — Sodann fängt der Unterricht von vorne an, und geht unter stetem Ueben vorwärts.

In die erste Stelle von der Rechten zur Linken schreibt man alle Zahlzeichen ein, läßt sie als Einhei-

ten aussprechen, und zeigt, daß dadurch die Sprossen der Einheitenleiter, welche in der Nähe aufgestellt ist, bezeichnet werden. Hierauf gibt man eine Zehnerzahl z. B. 65 an, läßt sie nach dem Zehnergesetz zerlegen, und ihre Stellung auf der Zehnerleiter nachweisen. Die Kinder werden gefragt, wohin etwa die 6 Zehner zu bringen seyen, damit man bestimmt wisse, daß nicht 6 Einheiten, sondern 6 Zehner gemeint seyen. Hierauf läßt man auch den Fünfer in seine Stelle eintragen. Ist nun die Sache so gefunden und erkannt, so wird sie durch Aufgaben an der Wandtafel und auf den Schiefertafeln so lange fortgeübt, bis die Schüler keinen Fehler mehr im Ansetzen und im Lesen der angeschriebenen zwei Ziffern machen.

Jetzt erst kommt die dritte Ziffer für die Hunderter zur Anwendung. Man zeigt abermal, daß in die dritte Stelle von der Rechten zur Linken die Ziffern für die Zahl der Leitern zu stehen kommen. Die Aufgaben werden immer zuerst an den Leitern gelöset, und die Zahlen, so wie sie zerlegt worden, in Ziffern eingeschrieben. Auch darf man dem Lehrer nicht erst sagen, daß die leichteren Aufgaben diejenigen sind, in welchen zwischenein keine Zifferstelle leer bleibt; Aufgaben, welche also zuerst gegeben werden müssen.

Die vierte Stelle von der Rechten zur Linken wird endlich ebenfalls besetzt, jedoch kann man bei Einem Tausender um so mehr stehen bleiben, als man im Kopfrechnen nicht weiter gegangen ist.

Ist alles dieses bis zu völliger Geläufigkeit geübt, so werden die Parallelen ausgelöscht, die Null wird angewendet für die leergelassenen Stellen, und nun auch auf diese Art die Uebungen im Schreiben und

Lesen der Zahlen bis zur vollkommenen Richtigkeit und Geläufigkeit fortgesetzt.

Diese drei Theile des ersten Rechnungs-Unterrichts müssen mit dem Schlusse des ersten Cursus vollendet seyn. Der erste Theil ist natürlich derjenige, zu welchem man, der Natur der Sache nach, am meisten Zeit braucht. Da er begonnen wird, wenn die Kinder erst ein halbes Jahr zur Schule gegangen sind, so ist es zweifelhaft, ob der Lehrer ihn in einem halben Jahre vollständig durchmachen kann. Das ist aber auch nicht nöthig, indem man zur Durchführung des zweiten Theils bei weitem weniger Zeit braucht. Wollte man aber auch den zweiten Theil gleich nach den zwei ersten Uebungen des ersten Theils folgen lassen, weil der zweite Theil eben keine große Geistes-Anstrengung fordert, so wäre um so weniger etwas dagegen einzuwenden, als dann der Unterricht im schriftlichen Rechnen bei der ersten Abtheilung im vierten halben Jahre mit diesem Unterricht bei der zweiten Abtheilung im zweiten halben Jahr zusammenträfe. Wie leicht es dann wäre, beide Abtheilungen im Unterricht zusammen zu nehmen, und die eine das schriftlich ausarbeiten zu lassen, was bei der andern an den Leitern durchgemacht wird, ist einleuchtend.

Anhang.

Ueber die Anwendung der Bell-Lankaster'schen Lehrweise in dem Elementar-Unterricht, namentlich auf der untersten Stufe desselben.

Die bekannte Bell-Lankaster'sche Lehrweise verdankt ihre Entstehung dem gänzlichen Mangel an Unterrichtsanstalten für die verwahrloste Jugend der niedersten Volksklassen. Bei der Unmöglichkeit, eine hinreichende Zahl von Lehrern aufzustellen, mußte man darauf sinnen, mit verhältnißmäßig geringen Mitteln viel zu thun, durch wenige Lehrer das Nothwendigste zu bewirken, und den Kindern dieser Klassen die unentbehrlichsten Kenntnisse für das Leben beizubringen. Es mußte daher für den Unterricht einer so großen Masse von Schülern ein Mechanismus erfunden werden, welcher nicht nur viele angestellte Lehrer entbehrlich machte, sondern auch in seiner Einrichtung eine Gewährleistung darbot, daß das wirklich geleistet werde, was man beabsichtigte. Der Mechanismus der Bell-Lankaster'schen Lehrweise löst diese Aufgabe durch folgende Mittel: 1) durch ein künstlich eingerichtetes Räderwerk einer genau abgemessenen Ordnung zur Erhaltung einer regelmäßigen Thätigkeit

der Kinder; 2) durch ausschließende Benützung der Schüler selbst zur Ertheilung des Unterrichts; 3) durch eine streng zusammenhängende und bis in's kleinste Detail vorgeschriebene Reihenfolge der Uebungen, und 4) durch die diesem Zwecke möglichst entsprechende Lehr- und Anschauungsmittel.

Es ist hier nicht der Ort, in's Einzelne zu gehen, und die Räder auseinander zu legen, durch deren scharfsinnige Zusammenfügung das Ganze in Bewegung gesetzt und darin erhalten wird. Wir verweisen diejenigen, welche sich mit dieser Lehrweise bekannt machen wollen, auf die erschienenen Hauptschriften. Unter diesen steht oben an: Hamel, der gegenseitige Unterricht. Mit 12 Kupfertafeln. Paris, 1818. — Ferner: Natorp, Bell und Lankaster, Bemerkungen über die von denselben eingeführte Schuleinrichtung. Essen und Duisburg, 1817. — Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 7te Ausgabe (im 2ten Theil, S. 636 — 638.).

Was den ersten Punkt, die disciplinarische Einrichtung der Lankaster'schen Schule betrifft, so war davon bereits im 2ten Theile dieser Schrift §. 38. S. 83. folg. die Rede. Wir verweisen daher auf das dort Gesagte. Unstreitig ist der zweite Punkt der wesentliche, zu dessen Ausführung eine disciplinarische Einrichtung, wie sie der Lankaster'schen Schule zu Grunde liegt, unumgänglich nöthig war.

So bald wir hören, daß der Unterricht von den Kindern selbst ertheilt werde, und daß dem Lehrer in der Regel nur das Geschäft vorbehalten sey, das Getriebe in seinem Gange zu erhalten, so kennen wir auch im voraus die Grenze der Wirkungen, welche ein solcher Unterricht, der Fähigkeit der Lehrenden gemäß,

haben muß. Verständige Kinder können ohne Anstand von dem Lehrer zur Wiederholung von Pensen gebraucht werden, deren Gegenstand von dem Lehrer bereits entwickelt ist. Weiß das Kind einmal, wie es zur Sache gekommen, so gehört das Weitere der Uebung an, welche immerhin ihr Mechanisches haben darf, so wie die Fertigkeit selbst, welche durch Uebung erlangt werden soll, am Ende völlig mechanisch wirkt und mechanisch wirken muß, weil sie ja nicht Fertigkeit wäre, wenn man sich unter dem Thun der Regel seines Thuns völlig bewußt bliebe. Das Kind lernt vom Kinde oft bei weitem leichter, als von dem Erwachsenen, weil jenes kindlich denkt und kindlich spricht, und dem kindlichen Bedürfniß sich nicht erst künstlich anzuschmiegen nöthig hat. Wenn aber von einem zusammenhängenden Unterricht die Rede ist, wenn dunkle Vorstellungen klar und deutlich gemacht werden sollen, wenn es darauf ankommt, Ordnung und Bestimmtheit in das Denken zu bringen, und Wahrheiten zu entwickeln, die noch in der Seele des Kindes im Keime verschlossen liegen, so vermag das kein Kind, und alle Vorschriften, so genau und abgemessen sie auch seyn mögen, können nicht bewirken, daß Geist in den todten Buchstaben kommt.

Dieses Urtheil müssen wir zum voraus über eine Lehrweise fällen, die ihren eigenthümlichen Vorzug darein setzt, daß sie den Unterricht aus der Hand des erfahrenen, gebildeten Lehrers in die Hände der Kinder bringt. Sie kann sich daher auch nur innerhalb des Gebiets derjenigen Gegenstände bewegen, welche eine mechanische Form der Behandlung zulassen, und bei welchen die Folge der Uebungen so buchstäblich vorgeschrieben ist, daß der unmündige Lehrer nur der Vor-

schrift folgen darf, um nie zu fehlen. Hieher gehören das Lesen, das Schreiben, die Uebungen des Rechnens und die Memorir-Uebungen jeder Art.

Allein auch in Absicht auf diese Lehrfächer läßt sich noch immer zweifeln, ob dem Zwecke der Schul-Erziehung durch den sogenannten gegenseitigen Unterricht gehörig entsprochen werden könne. Gesetzt es werde auch der materiale Zweck des Unterrichts ganz erreicht (was ebenfalls noch zu bezweifeln ist), so fragt sich's doch, ob es auch nur möglich sey, daß dem formalen Zwecke durch eine solche Behandlung Genüge geschehe. Mag immerhin das Allernothwendigste an Kenntnissen und Fertigkeiten auf diesem Wege den Kindern beigebracht werden, — wie steht es um die Entwicklung und Bildung der kindlichen Kraft? Ist nicht vielleicht gerade die Art, wie diese Kenntnisse der zarten Kindesseele mitgetheilt werden, geeignet, die Kraft in ihrem ersten Aufbrechen und Aufkeimen zu unterdrücken und zu ersticken? Und wer wollte das Gegentheil behaupten, wenn er sieht, daß hier der Hauptlehrer gar nicht nachhilft, nichts erklärt, nichts entwickelt, sondern blos regiert, und den Gang im Ganzen leitet? — Zwar liegen in dem äusseren Mechanismus selbst, in der abgemessenen Ordnung, in der Vertheilung der Geschäfte, in dem genauen in einander greifenden Räderwerk der Schulverfassung so viele Reize zu munterer Thätigkeit, so viel bewegliches Leben, so viele Mittel zu den besten Angewöhnungen, daß die Aufmerksamkeit der Kinder nicht erlahmen, und der Geist nicht unthätig bleiben kann *). Auch ist gar kein Zweifel, daß (leider müssen wir das gestehen!)

*) Hr. Kanzler Dr. Niemeyer bekräftigt dieses als Augenzeuge.

tausende unserer deutschen Volksschulen das nicht leisten, was in einer gut eingerichteten Lankaster'schen Schule geleistet wird. Aber diese Erfahrungen alle können unsere Forderungen nicht herabstimmen, die wir an deutsche Schulen mit Recht machen müssen, an deutsche Schulen, denen wir in ihrem Fortschreiten zum Besseren keine Fessel anlegen dürfen, welche ihren geistigen Aufschwung für immer hemmen müßte.

Das gilt jedoch der Einrichtung der Lankaster'schen Schulen blos im Allgemeinen; das einzelne Nachahmungswürdige, das in dieser Schuleinrichtung liegt, dürfen wir nicht vernachläßigen, und so lange noch unsere Schulen so übervölkert sind, wie an vielen Orten, und so lange noch Ein Lehrer, zwar nicht tausend, aber doch hundert bis hundert und fünfzig Kinder, von allen Alters- und Kenntnißstufen vom sechsten bis zum vierzehnten Jahre, allein und zugleicher Zeit zweckmäßig beschäftigen soll, werden auch Kunstgriffe, wie sie die Lankaster'sche Schule darbietet, nicht zu verwerfen seyn. Es kommt nur darauf an, daß wir den Spreu von dem Weitzen sichten, und mit Sorgfalt darüber wachen, daß dem Mechanismus nicht zum Schaden wahrer geistiger Bildung Vorschub geschehe, und wir nicht in Gefahr kommen, durch Einführung blos maschinenmäßig wirkender Mittel von dem höhern Standpunkte, welchen die deutsche Schulpädagogik besonders in der neuesten Zeit genommen hat, rückwärts zu schreiten. Es kommt darauf an, daß wir das Nachahmungswürdige aus der Lankaster'schen Schuleinrichtung in unsere bessere Schulverfassung am rechten Orte einpassen, so daß die aufzunehmenden Kunstgriffe den Geist der bessern Methode nicht hemmen, und der

Lehrer auch bei der Anwendung derselben dieser seiner Methode mächtig bleibe.

In den folgenden Abtheilungen dieser Schrift wird stets darauf hingewiesen werden, wie sich der Lehrer sein Geschäft durch Einrichtungen in Lankasterschem Sinne erleichtern könne. Hier ist es blos um die Feststellung einiger allgemeinen Grundsätze zu thun, so wie um die Anwendung der Lankaster'schen Mittel auf der untersten Unterrichtsstufe.

Wir haben in der Behandlung jedes Lehrpensums die drei Akte des Findens, des Uebens und des Anwendens unterschieden. Es wird sich leicht klar machen lassen, in welchem dieser drei Akte der Gebrauch der Kinder zu Lehrern der jüngeren zuläßig sey.

Der Weg, auf welchem das Kind zu seinen ersten Erkenntnissen kommt, darf kein mechanischer seyn. Die gute Methode fordert unerläßlich, daß sich der Schüler bewußt werde, wie er zu seiner Erkenntniß gelangt. Der Gegenstand des Pensums muß entwickelt, aus dem früher Gelernten auf eine natürliche Weise hergeleitet, und, wo es möglich ist, von den Schülern selbst gefunden werden. Ein mechanisches Eintrichtern, sey es in welchem Lehrfach es wolle, ist grundverderblich und geisttödtend. Zu diesem Geschäft der ersten Entwicklung taugt einmal kein unmündiger Lehrer. Es muß also für den ersten Akt des Findens, Anschauens, Auffassens auf alle Anwendung des Lankaster'schen Monitorwesens zum voraus Verzicht geleistet werden.

Anders ist es aber bei dem Akte der Uebung, und namentlich der gebundenen Uebung. Die erste Anschauung ist gewonnen; es ist nunmehr nöthig, die Sache einzuüben und fest einzuprägen, und zwar so

lange, bis das Kind derselben zum freien Gebrauch mächtig ist. Die Uebung geht in den meisten Fächern in einer strengen Reihenfolge fort, für welche der ganze Gang, und sogar die Fragen für die freie Uebung buchstäblich vorgeschrieben werden können. Daher steht dann auch in den nächstfolgenden zwei Cursen, welche nicht umsonst Curse der Uebung genannt werden, der Benützung der Kinder für die Ertheilung des übenden Unterrichts im Allgemeinen nichts entgegen.

Das Anwenden ist ein Akt der Verstandesthätigkeit. Hier kommen immer zwei Gegenstände in Betrachtung, welche in gegenseitige Beziehung zu einander gesetzt werden. Aufgaben dieser Art zu geben und zu entwickeln, vermag auch der geübteste Schüler nur selten; in dem angewandten Rechnen möchte das allein hie und da der Fall seyn. Der eigentliche Cursus der Anwendung ist der letzte, und fällt in die zwei letzten Jahre der Schulzeit. Hier bedarf aber der Schüler den unmittelbaren Unterricht des verständigen Lehrers ganz vorzüglich, und nur wenige Fächer sind es, in welchen der Lehrer die Hülfe der vorzüglichen Schüler hie und da zu Ertheilung des Unterrichts benützen kann.

Aus diesem erhellt, daß es nur der Akt der Uebung ist, in welchem der gegenseitige Unterricht in der Regel seine Anwendung findet, welche noch überdieß durch die Methode und durch die Art des Gegenstandes beschränkt wird. Der Lehrplan der Lankasterschen Schule zeigt es deutlich, in welchen Fächern diese Unterrichtsweise mit Erfolg anwendbar ist. Es sind allein solche, in denen die Uebung ohne Schaden eine mechanische seyn darf, und in welchen das Gedächtniß seine Hauptrolle spielt. Wie möchte z. B.

ein gewissenhafter Lehrer einen so hohen Gegenstand, wie die Religion ist, in welchem nicht sowohl das Gedächtniß als vielmehr Herz nnd Gefühl angesprochen wird, dem Unterricht der Kinder hinzugeben geneigt seyn, es wäre denn etwa bei Memorirübungen, insofern die Bibelstellen vorher bereits durch den Lehrer erklärt worden? Im Realunterricht ist es größtentheils eben so. Hier giebt es keine strenge Stufenfolge von Uebungen, welche sich nothwendig aufeinander gründen, und nothwendig auseinander hervorgehen. Die Wahrheiten und Sätze dieses Unterrichts fordern Erklärung und verständige Beurtheilung; ihn in die Hände der Kinder bringen, hieße nicht mehr und nicht weniger, als das, was die bessere Methode dem Verstande zuzuführen strebt, abermal und zum großen Schaden aller wahren Verstandes-Bildung zu einem todten Gedächtnißwerk herabwürdigen.

Wenn alle Klassen einer Schule mit eigenen Lehrern besetzt sind, so liegt in der untersten Elementarklasse für die Anwendung des gegenseitigen Unterrichts die große Schwierigkeit darin, daß der Lehrer gar keine Kinder hat, welche einen solchen Unterricht mit Erfolg übernehmen könnten. Das siebenjährige Kind kann wohl dem sechsjährigen einigermaßen nachhelfen; für die Leitung zusammenhängender Uebungen aber kann es unmöglich die Fähigkeit haben. Doch in einer Schule, deren Klassen alle mit Lehrern besetzt sind, bedarf man auch dieses Mittel keineswegs. Nur in Schulen, welche an der nöthigen Anzahl von Lehrern Mangel haben, und in welchen Ein Lehrer mehrere Klassen im Unterricht zusammennehmen muß, wird eine solche Einrichtung ausführbar, so wie sie dem Lehrer wesentliche Vortheile gewähren kann.

Die **Anschauungslehre**, wie sie oben dargestellt worden, ist ihrer ganzen Anlage nach kein Gegenstand, den man einem Kinde auch nur zur Wiederholung übertragen könnte und möchte. Sie bildet die Grundlage für den ganzen folgenden Unterricht; ihre Wichtigkeit ist schon in dieser Hinsicht entschieden. Die Vorstellungen der Kinder von denjenigen Gegenständen, die bis daher vor ihren Sinnen vorübergegangen, sollen geordnet und berichtigt, und der sittliche und religiöse Sinn an diesen Gegenständen geweckt werden. Dieser Unterricht fordert daher einen gewandten, seines Gegenstandes mächtigen, gemüthlichen Lehrer, der auch die religiösen Beziehungen überall wahrnimmt, und jedes Pensum darnach zu behandeln weiß. Daß man folglich die Hülfe der Kinder für diesen Gegenstand nicht benützen könne, ist einleuchtend. Nur für die Liederverse und kleine Sprüche kann man der ersten Abtheilung das Geschäft des Vorsprechens und Vorlesens bei der zweiten Abtheilung auftragen.

Die Lankaster'sche **Lesemethode** kommt in der Hauptsache mit der gewöhnlichen Buchstabirmethode überein, indem sie die Buchstabennamen giebt, und die Sylben ohne Rücksicht auf den Laut des einzelnen Buchstabens geradezu aussprechen läßt. Sie unterscheidet sich aber zu ihrem Vortheil von der letztern, daß sie die Buchstaben sogleich in Sand zeichnen läßt, und daß sie in streng angemessenen Uebungen den Unterricht fortsetzt. Nur so wird es möglich, daß dieser Unterricht von den Kindern ganz und ohne weitere Beihülfe des Hauptlehrers ertheilt werden kann.

Die Gründe, warum wir von dem gewöhnlichen Wege **abweichen**, sind oben angegeben worden. Nach

dem angenommenen Leselehrplan ist es augenscheinlich, daß zu dem ersten Finden und Angeben der Laute die Kinder selbst nicht als Lehrer gebraucht werden können, wenn die Methode eine geistbildende bleiben soll. Sobald aber die Uebung an den stehenden Anschauungsmitteln der Wandfibel und der Handfibel eintritt, dann könnten allerdings die vorgerückten Kinder recht gut benützt werden. Ja es würde für den schnellern Fortgang in der Schule von großem Nutzen seyn, wenn die ältern Kinder angehalten würden, den Anfängern zu Hause nachzuhelfen, und mit ihnen das Vorgekommene zu wiederholen. Nur müßten diesen kleinen Unterlehrern genaue Vorschriften für ihren Unterricht gegeben werden. — Sind die Kinder bis zum langsamen Sylbenlesen vorgerückt, so werden die Lankaster'schen Lesekreise mit gutem Erfolg angewendet werden, weil dann natürlich die Kinder, in so viel kleine Parthien vertheilt, viel mehr Uebung haben, als wenn man sie einzeln lesen läßt. Nur dürfte der Lehrer sich nicht auf diese Fortschritte verlassen, sondern müßte mit dem Chorlesen unter seiner eigenen Leitung wechseln. Schade nur, daß wir in der Regel die geräumigen Schulzimmer nicht haben, welche diese Einrichtung gestatten.

Das Schreiben in Sand ist für den ersten Schreibunterricht sinnreich erdacht, und auch in unsern Schulen anzuwenden. Die hiezu verfertigten Breter mit Leisten werden, so wie die Schreibestunde schlägt, auf die Subsellien gelegt, und nach der Stunde wieder abgehoben. Den meisten Nutzen gewährt dieses Sandschreiben dem Leseunterricht, wenn man das Schreiben damit verbindet. Die Kinder machen ihre Buchstaken blos mit dem Finger. Die auf diese Art

entstehenden rohen Formen sind auch hinreichend für den Zweck, den man dabei hat. Bald muß man jedoch zur Schiefertafel übergehen, wie das auch die Lankaster'sche Schule thut.

Für den Unterricht im Schreiben können die Kinder ohne Anstand als Unterlehrer benützt werden. Nur gilt hier dasselbe, wie bei dem Leseunterricht. Die erste Bildung der Linien und Buchstaben kann man den Kindern nicht allein überlassen. Ist aber die Form gegeben, dann kann die Uebung unter der Leitung der vorgerückteren Kinder ohne Anstand Statt finden. Noch zweckmäßiger wird diese Einrichtung, wenn man die Ordnung im Sitzen (vergl. 2r Thl. §. 80.) so macht, daß jedes kleine Kind ein größeres zur Seite hat, das ihm nachhilft.

Der Zahlunterricht ist an sich derjenige, welcher in seinen streng fortgehenden Uebungen (namentlich an der Einheitentabelle) am meisten für die Nachhülfe von Seiten der Kinder geeignet ist. Nur auf der untersten Stufe will er mit großer Sorgfalt betrieben seyn, und fordert daher beinahe durchgängig den persönlichen Unterricht des Lehrers. Will man die Kinder für die Leitung der Uebungen auch auf dieser Stufe gebrauchen, so darf dieses nur unter großer Beschränkung geschehen.

Folgende vorzügliche, jedem Schullehrer zu empfehlende Werke sind ebenfalls im Verlage der J. B. Metzler'schen Buchhandlung in Stuttgart erschienen und auf Bestellung durch alle Buchhandlungen Deutschlands und der Schweiz zu erhalten:

Vierstimmige Gesänge der evangelischen Kirche. gr. 8. auf Druckpapier 2 fl. 42 kr. oder 1 Rthlr. 16 Gr., auf Schreibpapier 3 fl. 12 kr. oder 1 Rthlr. 20 Gr.

Ausser beliebten und passenden neuen Chorälen sind in dieser Sammlung vorzüglich jene alten Choralmelodieen, in welchen Andacht lebt und in reinkirchlichem natürlichen Tone sich ausspricht, nach den einfachsten Grundsätzen für vier Stimmen so bearbeitet, daß sie von großen Gemeinden gesungen werden können. Die Sammlung umfaßt 176 Melodieen, in vier besonders ausgesetzten, auf je zwei gegenüberstehenden Seiten in Notendruck neben einander gestellten Stimmen, Discant, Alt, Tenor u. Baß, mit beigedrucktem vollständigen Texte, in 258 der schönsten Kirchenlieder bestehend. Anerkannte Sachkenner haben über diese Sammlung die günstigsten Urtheile ausgesprochen, und unter dem Titel:

Vierstimmige Gesänge der evangelischen Kirche; in vier einzelnen Stimmen ausgesetzt. 8.

wurde auf Veranlassung des K. Württemb. Consistorium auch ein ganz wohlfeiler Abdruck der einzelnen Stimmen in Notendruck, in vier Heften, veranstaltet, wovon das 1e die Discant-, das 2e die Alt-, das 3e die Tenor-, das 4e die Baßstimme enthält, und wobei jedesmal der erste Vers des Liedes untergesetzt ist. Jedes dieser Hefte ist für 18 kr. od. 5 Gr. einzeln zu erhalten und um denselben Preis ist auch der vollständige Text der 258 dazu gehörigen Lieder, der das 5e Heft bildet, zu haben.

Vierstimmiges Choralbuch für Orgel- und Klavierspieler, oder Melodieen zu sämmtlichen Liedern des Württ. evangelischen Gesangbuchs, mit einer Auswahl der beliebtesten ältern Kirchenmelodieen, von Vor- und Nachspielen, zwei Figuralchören und einer Belehrung über Einrichtung und Behandlung der Orgel. Auf höhern Befehl herausgegeben von Kocher, Silcher u. Frech. Querfol. Auf starkem Schreibpapier. 6 fl. od. 3 Rthlr. 15 Gr.

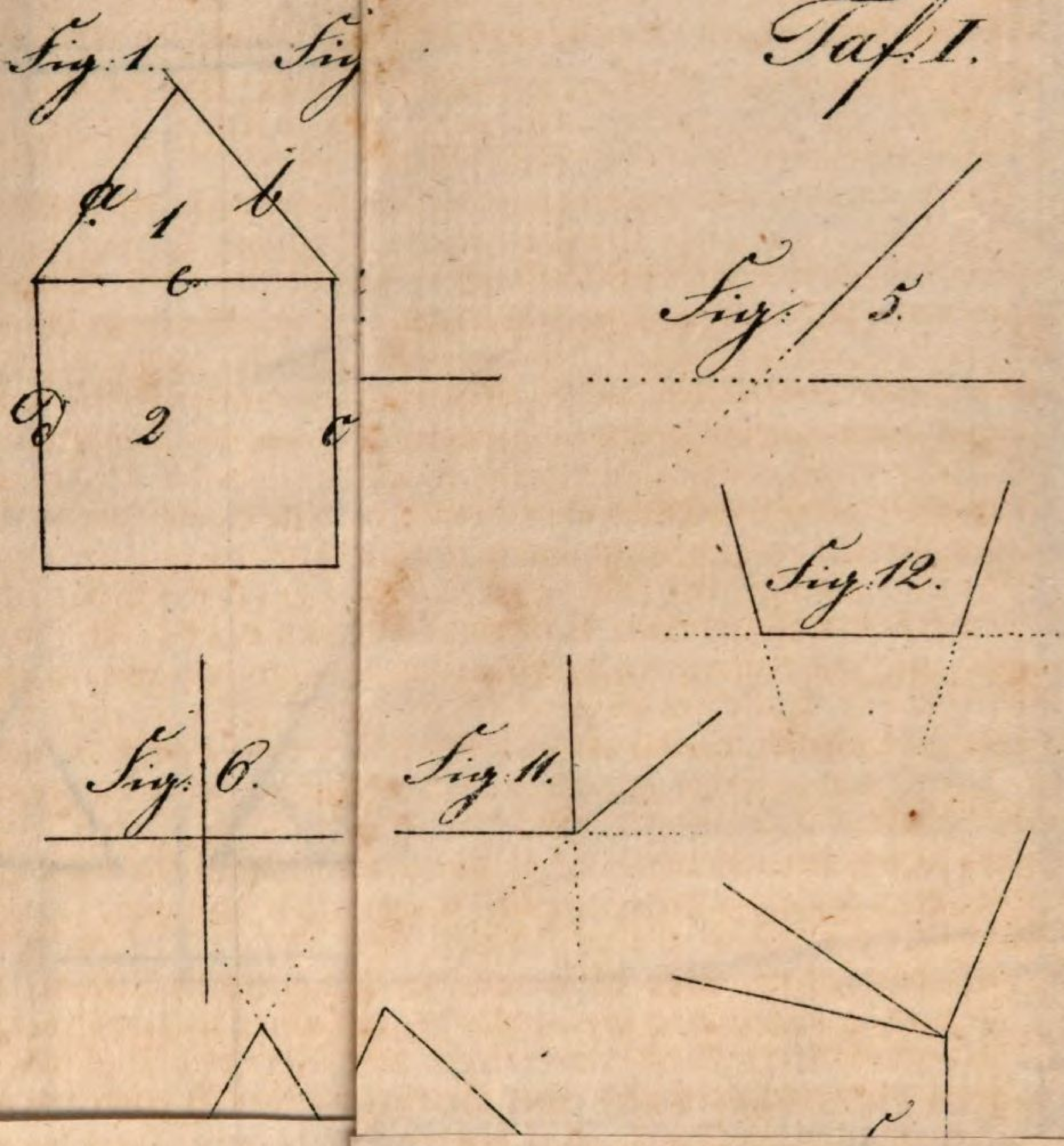
Dieses statt des sonst bei Choralbüchen üblichen Discantschlüssels in den Violinschlüssel gesetzte Werk umfaßt neben den 176 Melodieen der oben angezeigten „Vierstimmigen Gesänge" noch viele andere, größtentheils alte Melodieen, so daß wohl für die meisten Kirchenlieder nicht nur eine, sondern nach Beschaffenheit des Inhalts auch mehrere passende Melodieen hier vorhanden sind, deren Auffindung ein nach Versmaßen und alphabetisch geordnetes Register erleichtert.

Anleitung zum Gesangunterrichte in Schulen. Nebst einem Anhange von 55 zwei- und dreistimmigen Gesängen. Von Präc. Kübler. Zweite Aufl. gr. 8. 1827. 1 fl. 12 kr. od. 18 Gr.

Die erste Auflage wurde in wenigen Monaten in Württemberg allein abgesetzt. Der Anhang v. 55 Gesängen ist für 15 kr. od. 4 Gr. einzeln zu haben, u. bereits in sehr vielen Schulen eingeführt.

Alle vorstehenden Schriften sind von den höchsten Behörden im Königreich Württemberg zur Anschaffung in den evangelischen Kirchen und Schulen dringend empfohlen, zum Theil der Ankauf derselben aus öffentlichen Kassen gestattet und befohlen worden. Das Choralbuch ist auf Befehl des Consistorium in sämmtlichen evangelischen Kirchen Württembergs eingeführt.

Taf. I.



BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Denzel, Bernhard Gottlieb,

Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer

Bd.: 3,1

Stuttgart (1828)

Paed.th. 960-3,1/2
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10762564-0